



**JOAQUIM DOS  
SANTOS MESSIAS**

**AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE PROFESSORES  
E O PAPEL DA SUPERVISÃO**

**Um Estudo Exploratório com Professores do 1º Ciclo  
do Ensino Básico**



**JOAQUIM DOS  
SANTOS MESSIAS**

## **AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE PROFESSORES E O PAPEL DA SUPERVISÃO**

### **Um Estudo Exploratório com Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa. Professora Catedrática do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho ao Samuel e à Anita

## **o júri**

presidente

Professora Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa  
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro (orientadora)

Prof. Doutor José Alexandre da Rocha Ventura Silva  
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria do Céu Neves Roldão  
Professora Coordenadora com Agregação Aposentada da ESE do Inst. Politécnico de Santarém

## **agradecimentos**

Um agradecimento especial à Professora Doutora Nilza Costa pelo apoio incondicional, pela sapiência dos seus comentários e por estar presente sempre que precisei.

Agradecemos, também, à Professora Doutora Isabel Alarcão, ao Prof. Doutor Luís Pardal e à Prof.<sup>a</sup> Doutora Clara Vasconcelos pela contribuição das suas sábias sugestões.

Uma palavra final para a colaboração dos professores do 1º Ciclo que se prontificaram a colaborar connosco neste estudo.

## palavras-chave

Avaliação do Desempenho, Supervisão, Desenvolvimento Profissional, Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

## resumo

Vivem-se momentos de agitação social onde, a produtividade, o desenvolvimento económico e o desenvolvimento profissional dos recursos humanos começam a reflectir-se na eficiência de toda a Administração Pública. O desempenho profissional de todos os seus colaboradores tem sido sujeito a ampla discussão ao mais alto nível das instituições públicas. É crescente a vontade de se estabelecerem critérios e metas a alcançar pelo desempenho profissional dos funcionários públicos, premiando-os pelo mérito e pela excelência das suas funções.

Encarada, pela tutela, como portadora de especificidade, a Avaliação do Desempenho dos Docentes em Portugal sofreu recentemente, também, alterações que obrigaram a regulamentação própria.

De um sistema de avaliação que se consubstanciava na concepção e apresentação de um Relatório Crítico, centrado apenas na auto-avaliação do professor, permitindo-lhe uma via administrativa de progressão na carreira, passou-se para um sistema mais complexo, onde o número de fontes e de instrumentos de avaliação aumentou, no intuito de se garantir, para além da promoção e progressão na carreira, o desenvolvimento profissional do docente e a melhoria dos resultados escolares dos alunos.

Neste contexto, o estudo levado a cabo, de carácter exploratório, teve como objectivo central conhecer, por parte dos professores do 1º ciclo, as suas concepções acerca da Avaliação do Desempenho e em que medida a figura do supervisor poderá contribuir para o desenvolvimento da mesma. O estudo empírico decorreu na Zona Pedagógica de Viseu e envolveu uma amostra de professores dos Agrupamentos de Escolas do concelho de Viseu.

Dos resultados obtidos podemos salientar que os professores consideram importante a adopção de um sistema de Avaliação do Desempenho mas, de um modo geral, olham para a mesma como um meio de progressão na carreira e de aumento do seu salário. Consideram, também, que o anterior sistema de Avaliação não permitia uma avaliação efectiva do seu desempenho.

No que concerne ao novo sistema de Avaliação, e apesar do fraco grau de conhecimento que os professores dizem ter acerca do Normativo que o regula, estes vêm no novo sistema um meio de selecção, formulação de juízos e de prestação de contas.

Consideram o Professor e o Supervisor como os elementos mais importantes no novo sistema de avaliação, vendo no Supervisor a figura de orientador, formador e facilitador, atribuindo importância à sua presença mas principalmente, no decorrer do Período Probatório.

A natureza exploratória deste estudo, os indicadores encontrados e a pertinência da temática, faz-nos sugerir outras investigações que se debrucem por exemplo, sobre o impacto da introdução do novo sistema de avaliação nas escolas do 1º ciclo.

**keywords**

Performance Evaluation, Supervision, Professional Development, Primary School Teachers.

**abstract**

We live moments of social restlessness where productivity, economic development and Professional development of human resources start to have reflection in all Public Administration. The professional performance of all their collaborators has been a focal point of a huge discussion at a high level of public institutions.

It is increasing the wish of creating criterions and aims to be reached by the performance of the civil employees, rewarding them by their excellence in their functions.

Faced, by the Ministry of Education, as a bearer of particularities, the performance evaluation of teachers in Portugal also suffered some changes that imposed their own regulations.

From an evaluation system that concentrated it self in the conception and presentation of a critic report, that it was not more than an auto evaluation of the teacher and that would permit him an administrative way to grow in his/her career, we passed to a more complexed model, where the number of sources and instruments of evaluation raised with the claim of guarantee himself, over promotion and grow in career, professional development of the teacher and the important students schools results.

In this context, this study with a exploratory character had as its central objective to identify, by part of the primary teachers their conceptions related with performance evaluation and in which way the supervisor could contribute to its development. It was developed in Quadro de Zona Pedagógica de Viseu to a sample of teachers of the school group of Viseu.

From the results obtained we can emphasize that teachers consider important the adoption of a system of performance evaluation, but, in a general way, they look to it as a mean of progression in their career and in the increase of their salary. They also consider, that the previous system of evaluation did not allow an effective evaluation of their performance.

Regarding to the new system of evaluation and despite the low degree of knowledge that the teachers say they have about the regulatory that regulates it, teachers see in the new system a mean of selection, formulation of judgements and accountability.

They consider the teacher and the supervisor as the most important elements in the new system of evaluation, seeing supervisor in the figure of guiding, trainer and facilitator, giving some importance to his presence, but only during the probationary period.

The exploratory type of this study, the results found and the relevance of the research topic make us suggest the need to pursue with research in the field. For example to study the impact of the implementation of the new evaluation system in primary schools.

## ÍNDICE GERAL

	Página
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO .....	15
1.1- Contextualização do Estudo .....	15
1.2- Finalidade, questões do estudo e objectivos .....	17
1.3- Importância do Estudo .....	18
1.4- Estrutura da Dissertação .....	19
CAPÍTULO 2 – REVISÃO DE LITERATURA .....	21
2.1- Avaliação: Concepções e Evolução .....	21
2.2- Avaliação do Desempenho .....	25
2.2.1- Avaliação do Desempenho de Professores .....	30
2.2.1.1- O Discurso Normativo .....	32
2.3- A Supervisão e o Percorso Supervisivo .....	37
2.4- A Avaliação do Desempenho e a Supervisão .....	56
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO .....	60
3.1- Metodologia Usada .....	64
3.2- Descrição da População e Amostra .....	65
3.3- Instrumento de Recolha de Informação .....	66
3.3.1- Construção do Questionário .....	67
3.3.2- Validação do Questionário .....	68
3.3.3- Estudo Piloto .....	69
3.4- Estudo Principal .....	71
3.4.1- Administração do Questionário .....	73
3.4.2- Análise e Tratamento dos Dados/Resultados .....	74



CAPÍTULO 4 – RESULTADOS: DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO .....	76
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÃO .....	98
5.1- Principais Conclusões .....	98
5.2- Implicações do Estudo .....	101
5.3- Limitações do Estudo .....	102
5.4- Sugestões para Futuras Investigações .....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	105
ANEXOS .....	113
Anexo 1 – Quadros pertencentes ao Capítulo 2 – Revisão de Literatura ..	114
Anexo 1.1 – Quadro II – Relatório de Avaliação .....	115
Anexo 1.2 – Quadro IV – Tipos de Avaliação .....	116
Anexo 1.3 – Quadro V – Quadro Comparativo dos Processos de Avaliação do Desempenho .....	117
Anexo 2 – Questionário .....	118
Anexo 2.1 – Questionário Enviado a Peritos .....	119
Anexo 2.2 – Questionário para realização do Estudo Piloto .....	129
Anexo 2.2.1 – Carta/grelha do Estudo Piloto .....	139
Anexo 2.3 – Questionário do Estudo Principal .....	141
Anexo 2.3.1 – Autorização para a aplicação do Questionário do Estudo ..	149
Anexo 3 – Resultados pertencentes ao sub capítulo 3.3.3 – Estudo Piloto	150

Anexo 4 – Quadros de dados do Estudo Principal, capítulo 4 –	
Resultados: Descrição e Interpretação .....	163
Anexo 4.1 – Quadro XII – Posicionamento dos professores segundo os princípios a que deve obedecer um sistema de Avaliação do Desempenho Docente .....	164
Anexo 4.2 – Quadro XVIII – Posicionamento dos professores segundo as características do anterior sistema de Avaliação do Desempenho Docente .....	166
Anexo 4.3 – Quadro XXIII – Posicionamento dos professores segundo a opinião acerca do novo sistema de Avaliação do Desempenho Docente ..	168
Anexo 4.4 – Quadro XXVI – Posicionamento dos professores segundo a importância dos instrumentos de avaliação para efeitos de avaliação do desempenho docente .....	170
Anexo 4.5 – Quadro XXVIII – Posicionamento dos professores segundo a concordância com as dimensões da Avaliação do Desempenho Docente .....	171
Anexo 4.6 – Quadro XXXI – Posicionamento dos professores segundo a importância atribuída às funções do supervisor no processo de avaliação do desempenho docente .....	173

## SEQUÊNCIA DE FIGURAS

	Página
Figura 1 – Caracterização do Conceito de Avaliação .....	22
Figura 2 – A Supervisão como Forma de Ensino .....	43
Figura 3 – Estilos de supervisão .....	52

## SEQUÊNCIA DE QUADROS

	Página
Quadro I – Caracterização de cada Geração de Avaliação .....	24
Quadro II – Relatório de Avaliação .....	115
Quadro III – Objectivos da Avaliação do Desempenho, na perspectiva de diferentes autores .....	27
Quadro IV – Tipos de Avaliação .....	116
Quadro V – Quadro Comparativo dos Processos de Avaliação do Desempenho .....	117
Quadro VI – Métodos: uma classificação .....	62
Quadro VII – Características dos paradigmas Qualitativo e Quantitativo ..	63
Quadro VIII – Questionários Entregues e Respondidos pelos Inquiridos ..	74
Quadro IX – Professores segundo as características socio-demográficas	76
Quadro X – Posicionamento dos professores segundo as características profissionais .....	77
Quadro XI – Posicionamento dos professores segundo as concepções sobre a Avaliação do Desempenho Docente .....	79
Quadro XII – Posicionamento dos professores segundo os princípios a que deve obedecer um sistema de Avaliação do Desempenho Docente ..	164
Quadro XIII – Medidas descritivas referentes à concordância com os princípios a que deve obedecer um sistema de Avaliação do Desempenho Docente .....	80
Quadro XIV – Posicionamento dos professores segundo a opinião acerca da adopção de um sistema de Avaliação do Desempenho Docente .....	81
Quadro XV – Comparação da concordância com a adopção de um sistema de avaliação do desempenho docente em função do facto de ter sido sujeito a avaliação do desempenho docente .....	82
Quadro XVI – Posicionamento dos professores segundo a opinião acerca da capacidade de avaliação do anterior sistema de Avaliação do Desempenho Docente .....	82

Quadro XVII – Comparação da opinião acerca da efectiva capacidade de avaliação do anterior sistema de avaliação do desempenho docente em função do facto de ter sido sujeito a avaliação do desempenho docente ..	83
Quadro XVIII – Posicionamento dos professores segundo as características do anterior sistema de Avaliação do Desempenho Docente .....	166
Quadro XIX – Medidas descritivas referentes à concordância com os aspectos que caracterizam o anterior sistema de Avaliação do Desempenho Docente .....	84
Quadro XX – Professores segundo o grau de conhecimento do actual normativo sobre o sistema de Avaliação do Desempenho Docente .....	85
Quadro XXI – Comparação do grau de conhecimento relativamente ao normativo sobre o novo sistema de avaliação do desempenho docente em função do facto de ter sido sujeito a avaliação do desempenho docente .....	86
Quadro XXII – Posicionamento dos professores segundo as fontes de informação que mais contribuíram para o conhecimento sobre o actual sistema de Avaliação do Desempenho Docente .....	86
Quadro XXIII – Posicionamento dos professores segundo a opinião acerca do novo sistema de Avaliação do Desempenho Docente .....	168
Quadro XXIV – Medidas descritivas referentes à concordância com os aspectos que caracterizam o novo sistema de Avaliação do Desempenho Docente .....	88
Quadro XXV - Posicionamento dos professores segundo a importância que atribuem aos intervenientes no novo processo de avaliação do desempenho .....	89
Quadro XXVI – Posicionamento dos professores segundo a importância dos instrumentos de avaliação para efeitos de avaliação do desempenho docente .....	170
Quadro XXVII – Medidas descritivas referentes à importância dos instrumentos que devem ser recolhidos para efeito de Avaliação do Desempenho Docente.....	90

Quadro XXVIII – Posicionamento dos professores segundo a concordância com as dimensões da Avaliação do Desempenho Docente	171
Quadro XXIX – Medidas descritivas referentes ao grau de concordância com as dimensões que devem nortear o processo de Avaliação do Desempenho Docente .....	92
Quadro XXX - Professores segundo a concepção sobre o papel do supervisor no processo de avaliação do desempenho docente .....	92
Quadro XXXI – Posicionamento dos professores segundo a importância atribuída às funções do supervisor no processo de avaliação do desempenho docente .....	173
Quadro XXXII – Medidas descritivas referentes à importância das funções do supervisor no processo de Avaliação do Desempenho Docente .....	94
Quadro XXXIII – Professores segundo a aplicação das funções do supervisor .....	95
Quadro XXXIV – Professores segundo a importância atribuída à presença efectiva do supervisor no processo de avaliação do desempenho docente .....	95
Quadro XXXV - Correlação do número de cargos desempenhados nos últimos cinco anos com a importância atribuída à presença de um supervisor no decorrer do processo de avaliação do desempenho docente .....	96



## **CAPÍTULO 1**

### **INTRODUÇÃO**

Este capítulo encontra-se organizado em quatro secções. A primeira apresenta uma contextualização do tema em estudo. Na segunda definem-se a finalidade, o problema e os objectivos do estudo. Na terceira aborda-se a importância do estudo no contexto sócio-educativo nacional. E, finalmente, define-se a estrutura da presente dissertação.

#### **1.1. Contextualização do Estudo**

Nunca se falou tanto de avaliação como hoje. Das macro às micro empresas, do comércio à educação, a avaliação assume um protagonismo de tal forma elevado que, servindo de mote a aberturas de telejornais em horários nobre, dá origem a primeiras páginas de jornais nacionais de tiragem diária, provoca o encerramento de comércios e pequenas empresas familiares, dando também, origem a manifestações de desagrado e à união de uma classe (os professores) que há muito não acontecia. Verificamos que a temática da avaliação se revestiu de uma transversalidade tão abrangente que se estende por vários sectores da sociedade civil.

Hoje a avaliação apresenta-se como uma actividade subjectiva, envolvendo mais do que a medição ou atribuição de um valor de acordo com critérios que envolvem diversos problemas técnicos e éticos. No que toca ao sector da educação, a avaliação está intrinsecamente ligada, não só à avaliação dos alunos mas também à das escolas e dos professores.

Começou a falar-se na avaliação no contexto educativo com Tyler, tendo sido este autor considerado como o pai da avaliação educacional. Cardinet (1993), compara a avaliação a um sistema de comunicação através do qual se recolhe informação sistematizada entre professores e alunos. De Ketele (1993), referencia também a avaliação a um processo de verificação de objectivos previamente definidos. Segundo ele, é no próprio processo de ensino e aprendizagem que surge a avaliação, funcionando como um mecanismo que verifica se os objectivos pretendidos são efectivamente atingidos.



Não podemos falar apenas e só numa avaliação que se limita à qualificação ou quantificação das aprendizagens dos alunos. A avaliação da escola, do Básico ao Superior, encontra-se, também, na ordem do dia, tanto no nosso país, como a nível internacional. Contudo, avaliar instituições escolares é também uma tarefa complexa, mas não impossível, havendo actualmente várias metodologias em aplicação um pouco por todo o mundo ocidental. Além disso, o recente quadro de autonomia para o qual foram mobilizadas todas as escolas do nosso país e que se encontra há vários anos em prática em muitos outros países, tem vindo a enfatizar a necessidade de fazer acompanhar os processos de autonomia com dinâmicas rigorosas de avaliação e de prestação de contas à comunidade. Parece começar a abrir-se brechas de uma cultura de avaliação até hoje muito pouco presente no Sistema Educativo Português.

Para o Conselho Nacional de Educação (2007: 16), a escola existe como *“um nó de uma rede escolar e social, pelo que a sua avaliação é complementar à avaliação de outros níveis dessa rede, ou seja, dos alunos e dos seus profissionais”*. Ora é objecto do presente estudo a avaliação do desempenho de uma parte desses profissionais - os professores.

Não havendo no nosso país uma cultura marcada de avaliação do desempenho dirigida ao funcionalismo público e a nível mais específico à classe dos professores, estes vêem-se, subitamente, envolvidos num processo de avaliação do desempenho que, nalguns países, já se pratica há muitos anos.

Segundo Santos (2007), em França, a avaliação dos professores é feita externamente por inspectores, fazendo-se uma avaliação pedagógica em que se avaliam individualmente os professores visitando-os nas suas salas de aula.

O mesmo autor refere que, na Irlanda existem diferentes sistemas de avaliação. Em alguns casos a avaliação é feita pela escola mas também existe uma avaliação individual dos professores, num processo que começa na formação para a profissão e que continua no exercício da mesma, quando as aulas passam a ser acompanhadas pelos inspectores da educação.

Refere, também, que na Áustria a avaliação dos professores passou a ser feita por inspectores que vão acompanhando o dia-a-dia dos mesmos.





Em Portugal passámos de um processo de avaliação dos professores assente na auto-avaliação do avaliado para um sistema que engloba a participação de outras fontes de avaliação com o intuito de promover não só o desenvolvimento profissional dos docentes como também o sucesso dos seus alunos.

Uma destas fontes, o supervisor, vem promover um acompanhamento tutelado que é definido por Alarcão (2003: 13) como um *“processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”*.

Será um processo que terá, certamente, momentos de prestação de contas e de selecção que irão afectar as suas carreiras mas, também, assim se espera lhes trarão gratificação e reconhecimento no exercício da sua profissão.

## 1.2. Finalidade, questões do estudo e objectivos

São estes dois conceitos, *Avaliação de Desempenho* e *Supervisão* que pretendemos correlacionar, com a finalidade de aferir a importância do papel do supervisor no processo de avaliação do desempenho docente.

Em função desta finalidade pretendemos responder às seguintes questões:

- Como é que o modelo de Avaliação do Desempenho dos Docentes vigente em Portugal é visto pelos professores do 1º ciclo, nomeadamente quanto à sua contribuição efectiva para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional?
- Como é que os professores vêem o papel que assume a figura do supervisor nesse modelo e nas práticas que o operacionalizam, nomeadamente quanto à orientação pedagógica e formativa do professor?

Partindo da finalidade e das questões investigativas pretendemos dar cumprimento aos seguintes objectivos do estudo:

- . Caracterizar concepções dos professores do 1º ciclo sobre o modelo de Avaliação de Desempenho de professores no contexto português.



. Identificar, através de diferentes fontes (bibliográfica e empírica), em que medida a supervisão poderá contribuir para a Avaliação de Desempenho Docente.

### 1.3. Importância do Estudo

Vivem-se tempos de mudança, onde a gestão dos recursos humanos, quer a nível empresarial quer ao nível do sistema educativo, se pretende implementar. Considerada por muitos como o advento de uma nova profissionalidade, é também para outros (diga-se o avaliado) mais uma forma de dispensar do seu serviço alguns trabalhadores.

Vista como uma técnica de gestão indispensável, a Avaliação de Desempenho tende a implementar-se em todas as actividades profissionais, independentemente dos domínios a avaliar, sendo um processo através do qual se podem localizar problemas e ou obstáculos relacionados com as pessoas nas organizações. De acordo com os problemas ou obstáculos identificados, pode-se determinar o desenvolvimento de políticas referentes às necessidades das pessoas e das organizações numa perspectiva de crescimento colectivo (Oliveira, 2006).

A Avaliação de Desempenho e as suas grandes problemáticas estão, de certo modo, também ligadas aos métodos e instrumentos utilizados. As limitações dos métodos existentes têm motivado organizações e estudiosos na procura de soluções mais criativas e inovadoras, tendo surgido nos últimos tempos novos métodos de Avaliação de Desempenho que lhe imprimem uma nova dinâmica: auto-avaliação e auto-direcção das pessoas, maior participação dos colaboradores no planeamento, desenvolvimento pessoal e melhoria contínua do desempenho.

Considerada, também, como uma necessidade organizacional, a Avaliação de Desempenho tornou-se num auxiliar imprescindível na gestão de recursos humanos daí que Câmara *et al.* (2001: 353) refiram que *“é uma tarefa chave na gestão das pessoas, porque dela decorrem consequências importantes para a retenção, motivação e desenvolvimento dos colaboradores”*. Contudo, algumas organizações transformaram o processo de Avaliação do Desempenho em



processos burocráticos e altamente subjectivos, que mais não servem que cumprir calendário e fazer alguns acertos de contas. Os mesmos autores referem, ainda que “*Os sistemas de Avaliação de Desempenho são, na maioria das vezes, processos altamente emocionais em que os avaliadores não têm grandes preocupações de exactidão e objectividade*” (idem: 375), verificando-se “*uma tendência para a atribuição de maior peso aos atributos negativos do que aos atributos positivos*” (Moura, 2000: 107).

O professor no decorrer da sua formação pré profissional vê-se sujeito à avaliação do seu desempenho quer ao nível da articulação científica e didáctica dos seus conhecimentos, quer ao nível das relações humanas com os seus pares e os seus alunos. Também aqui, por vezes, vêm os atributos negativos da sua acção serem realçados e sobrepostos aos atributos positivos. Contudo, este realce depende, essencialmente, de quem acompanha, observa, supervisiona e avalia o seu desempenho.

Com o novo sistema de Avaliação de Desempenho a vigorar em Portugal, publicado pelo Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro e regulamentado pelo Decreto-Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro, também o acompanhamento do desempenho dos professores por um dos seus pares, assumindo o papel de supervisor, está previsto. Acerca deste acompanhamento, julgamos ser importante saber a posição dos professores quanto à presença e quanto à função de um supervisor no decorrer do seu processo de Avaliação de Desempenho.

#### 1.4. Estrutura da Dissertação

Esta Dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos, sendo os mesmos seguidos das referências bibliográficas e, por fim, dos anexos.

O primeiro capítulo organizámo-lo de forma a que nele constassem a contextualização do tema, seguido da definição da finalidade, das questões e objectivos do mesmo. Segue-se a importância do estudo e o modo como o seu relatório se encontra estruturado.

O segundo capítulo contém a revisão de literatura considerada mais relevante no contexto desta investigação: A Avaliação; a Avaliação de Desempenho e a sua evolução ao longo dos tempos; A Avaliação de



Desempenho de professores bem como a Supervisão e o processo supervisoivo constituem-se neste capítulo como temas a que atribuímos especial atenção.

O terceiro capítulo, dedicámo-lo à metodologia do estudo empírico onde descrevemos todo o método e o instrumento de investigação usado. Referenciamos também as técnicas usadas para o tratamento dos dados recolhidos.

No capítulo quarto apresentamos os resultados obtidos, bem como, a sua descrição e interpretação à luz do referente teórico.

No quinto e último capítulo apresentamos as principais conclusões, limitações e implicações do estudo, seguidas de sugestões para futuras investigações.



## CAPÍTULO 2

### REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo, de acordo com a revisão de literatura efectuada, encontra-se estruturado em cinco secções que correspondem a temáticas consideradas relevantes no âmbito do presente estudo: (i) avaliação: concepções e evolução; (ii) avaliação do desempenho; (iii) avaliação de desempenho de professores; (iv) a supervisão e o processo supervisivo; (v) a avaliação de desempenho e a supervisão.

#### 2.1. AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES E EVOLUÇÃO

O Ser Humano está constantemente a ser avaliado pelos membros da sociedade. A prática da avaliação, na sua generalidade está inerente à natureza humana, encontrando-se sob pressões de vária ordem, designadamente, sociais e económicas. Fazer-lhes face implica encontrar respostas que satisfaçam, por um lado, a necessidade da constante melhoria e, por outro, exigências sociais e económicas.

O conceito de avaliação não admite uma só interpretação. Vários autores sentiram necessidade de o precisar, de o distinguir de conceitos correlativos, como o de medida e de investigação (Rowntree, 1987; Guba e Lincoln, 1990, citados por Alaiz *et al.*, 2003). É, hoje, relativamente consensual a distinção entre avaliação e medição.

Sriven (1991: 139) define avaliação como *“um processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo”*. Neste contexto a avaliação é vista como um processo de recolha de informação que é comparada com um conjunto de critérios ou padrões, terminando na formulação de juízos de valor. Também nesta linha, Stufflebeam (1980) citado por Ventura (2006) define avaliação como *“um processo através do qual se delimitam, obtêm e fornecem informações úteis que permitam julgar decisões possíveis”*.



Outros autores são mais abrangentes na definição de avaliação indo ao ponto de nela incluir a tomada de decisão (Tembrink, 1988; De Ketele *et al.*, 1988). Segundo Alaiz *et al.*, (2003:10) avaliar “*significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objectivo fixado, com vista a tomar uma decisão*”. Assim sendo, “*a avaliação termina na formulação do juízo de valor ou mérito, antecedendo a tomada de decisão mas, não se confundindo com ela*” (ibidem, p:10). Avaliar e decidir são, segundo alguns autores, operações distintas como nos mostra o esquema da Figura 1.

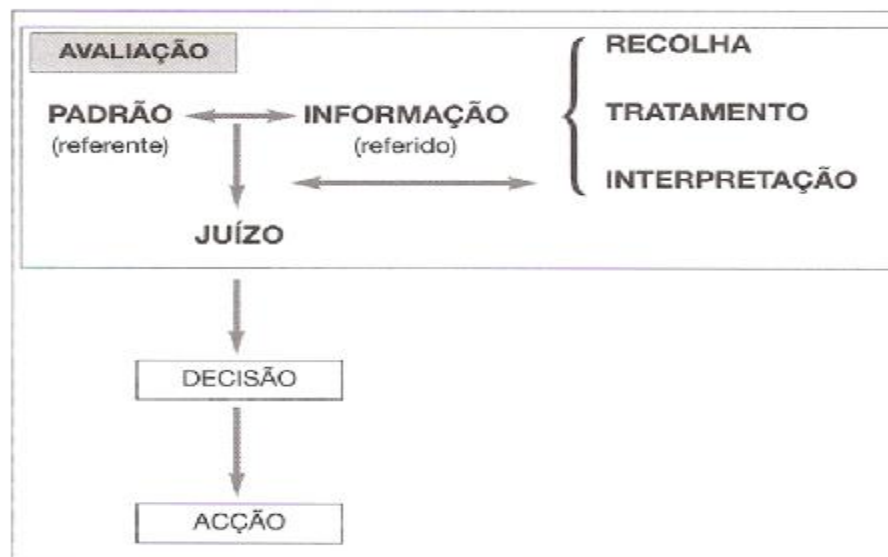


Figura 1: Caracterização do “Conceito de Avaliação” (Fonte: Alaiz *et al.*, 2003: 10)

A avaliação consubstancia-se, assim, na recolha e tratamento de informação (constituindo o referido), permitindo a comparação com um padrão (o referente) expressando-se essa comparação num juízo de valor.

Apesar das diferentes definições acima referidas há autores que consideram a necessidade de se construir um conhecimento mais sólido nesta área. Por exemplo, Mateo, (2000: 17) diz-nos que “*no existe en realidad una teoria evaluativa, sino simplemente un conjunto de prácticas más o menos sistematizadas y que su base conceptual está formada sustancialmente por un conglomerado de metáforas altamente elaboradas y que aparecen de manera*



*recurrente e superpuesta a lo largo de los distintos intentos explicativos de las acciones evaluativas”.*

Guba e Lincoln, (1989) esquematizaram a evolução do conceito e das práticas de avaliação em quatro momentos que designaram de “Quatro Gerações de Avaliação”.

Na primeira geração, avaliar e medir surgem como sinónimos. O indivíduo, objecto da avaliação, é sujeito a testes e escalas que determinam as características do mesmo. O avaliador é um técnico que deverá saber utilizar os testes ou, na ausência deles, ser capaz de os construir.

Na segunda geração, a avaliação centra-se nos objectivos. Medir deixa de ser o fulcro da avaliação e passa, apenas, a ser um instrumento. A finalidade é descrever os pontos fortes e fracos do que é avaliado, relativamente a um conjunto de objectivos. Aqui o avaliador passa a ser um especialista na definição de objectivos.

A terceira geração, já integra o julgamento no acto de avaliar. Isto é, emite-se um juízo acerca do mérito ou valor de um objecto sendo o avaliador o juiz que descreve e aplica os instrumentos, mantendo as facetas de narrador e técnico.

A avaliação da quarta geração inscreve-se num paradigma construtivista onde os parâmetros e fronteiras da avaliação resultam de um processo de negociação que envolve avaliadores e os chamados *stakeholders* (indivíduos ou grupos que intervêm e/ou são postos em risco – beneficiados ou prejudicados – pela avaliação). É utilizada uma metodologia que envolve uma dialéctica contínua de interacção, análise, crítica e reanálise. Segundo Alaiz *et al.*, (2003: 11) citando Barbosa, (1995) *“esta é a geração da negociação em que os avaliados são (co)autores da sua avaliação”.*

No Quadro I são sistematizadas e comparadas, quanto às finalidades e ao papel do avaliador, as Quatro Gerações da Avaliação, tendo em consideração o contexto histórico em que surgiram.



<b>Gerações</b>	<b>Finalidades</b>	<b>Papel do Avaliador</b>	<b>Contexto Histórico</b>
<b>1ª- Geração da Medida</b>	Medir	Técnico	Emergência das ciências sociais, aplicação do método científico aos fenómenos humanos e sociais
<b>2ª- Geração da descrição</b>	Descrever resultados relativamente a objectos	Narrador	Emergência da avaliação de programas
<b>3ª- Geração do julgamento</b>	Julgar mérito ou valor	Juiz	Reconhecimento de que a avaliação tem duas faces: Descrição e julgamento
<b>4ª- Geração da negociação</b>	Chegar a discursos consensuais	Orquestrador (de uma negociação)	Influência do Paradigma Construtivista

Quadro I: Caracterização de cada “Geração de Avaliação” (Fonte: Alaiz *et al.*, 2003: 12)

Contudo, as diferentes concepções e práticas de avaliação continuam a coexistir no tempo. Continua a fazer-se avaliações de segunda, terceira e até mesmo de primeira geração (ibidem, 2003: 12). No entanto, a metodologia apresentada pela quarta geração de avaliação, apesar de difícil, é a que mais se adequa à melhoria do desempenho porque tem em conta a diversidade de interesses dos indivíduos, dando-lhes voz criando um espaço de reflexão acerca das suas performances (idem: 12).

Assim, a avaliação constitui um universo de enorme influência, associada a conceitos como o aperfeiçoamento e a inovação, além do tradicional controlo e fiscalização. Conceitos que não são contraditórios, nem se excluem mutuamente, antes se complementam na consecução das três fundamentais funções da avaliação: “regular, orientar e certificar” (Cardinet, 1993: 22).





## 2.2. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO

Numa época em que os recursos humanos são generalizadamente considerados como um dos principais factores determinantes da competitividade das organizações, a avaliação do desempenho profissional emerge como um dos problemas mais críticos que os processos de gestão têm de resolver (Caetano, 1996).

A nível conceptual, a avaliação do desempenho é defendida por Chiavenato (1999:211), como uma *“apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa em função das actividades que ela desempenha, das metas e resultados a serem alcançados e do seu potencial desenvolvimento”*. O mesmo autor, refere ainda, que *“a avaliação do desempenho é a identificação, mensuração e administração do desempenho humano nas organizações”*.

O conceito de Avaliação do Desempenho tem mudado muito ao longo dos tempos surgindo como uma estratégia de gestão de recursos humanos apenas no início do século passado, conforme afirmam Caetano *et al.* (2000:359), *“só no início do século passado quando a gestão das organizações começou a ser elaborada e sistematizada é que a avaliação de desempenho surgiu como elemento de gestão de pessoas”*.

Segundo escritos antigos, as práticas formais de avaliação do desempenho remontam ao início do primeiro milénio da nossa era, altura em que a dinastia Wei instituiu a figura do julgador imperial, o qual avaliava a actuação da Família Imperial, levando as conclusões da sua apreciação ao Imperador, fornecendo-lhe os elementos necessários ao seu veredicto relativamente à família e ao Império (Bergamini *et al.*, 1998).

Considera-se, no entanto, que o primeiro processo sistematizado de avaliação do desempenho é mais recente, tendo sido instituído em meados do século IV por Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, no qual se utilizou um sistema combinado de relatórios e notas de actuação, onde se dava ênfase ao potencial de cada um dos seus Jesuítas.



Mais tarde, e tal como Santo Inácio de Loyola, também o general L. Cass fazia relatórios de avaliação aos seus soldados como se pode verificar no Quadro II (em anexo).

No início do século XIX, a Administração Pública Americana empenhou-se no interesse pelo processo avaliativo, instituindo a obrigatoriedade de relatórios periódicos sobre o desempenho dos seus funcionários (Chiavenato, 1998).

Para Oliveira (2006:21), *“o século XX foi marcado pelo advento da Teoria Clássica da Administração, cuja abordagem mecanicista, defendeu o exercício de um controle rigoroso sobre o trabalho de cada operário, que era atribuído segundo as suas aptidões pessoais. Esta teoria apoiava-se nessa avaliação para atribuir equitativamente salários e conceder incentivos por aumentos de produtividade, dado que o ponto de vista do seu principal mentor (Taylor), não chegava a colocar a pessoa certa no lugar certo, o operário agia unicamente por objectivos salariais e económicos”*.

Estudos efectuados por Cleveland *et al.* (1992), referem-nos que até 1980 as organizações utilizavam a avaliação do desempenho como suporte para as suas decisões administrativas e só recentemente ampliaram os seus objectivos para um novo domínio relacionado com o fornecimento de feedback ao colaborador sobre o seu desempenho, no intuito de promover o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

Sendo a avaliação do desempenho, *per se*, manifestamente controversa quanto à forma e aos métodos, também os objectivos parecem ser díspares quando se analisam diferentes autores, tal como é resumido por Caetano (1996) no Quadro III que se segue:



Quadro III – Objectivos da Avaliação do Desempenho, na perspectiva de diferentes autores.

Autor	Objectivos da Avaliação do Desempenho
McGregor (1957)	Fornecer julgamentos que fundamentem aumentos salariais Permitir promoções e transferências Dar feedback ao avaliado sobre o seu desempenho Construir a base de aconselhamento para o avaliador
Jacobs <i>et al.</i> (1980)	Disciplinar Dar feedback e desenvolvimento do avaliado Promover Seleccionar Formar e supervisionar Desenvolver e efectuar o diagnóstico organizacional
Levine (1986)	Distribuir salários Identificar necessidades de formação Identificar o mérito
Locher e Teel (1988)	Remunerar Melhorar o desempenho Dar feedback ao avaliado
Cleveland <i>et al.</i>	Administrar salários Dar feedback ao avaliado Identificar pontos fortes e fracos
Ilgen Schneider (1991)	Tomar decisões relativas aos colaboradores Dar feedback sobre o desempenho
Caetano (1996)	Dar feedback da performance do colaborador Reconhecer o desenvolvimento individual Decidir sobre remunerações Identificar deficiências no desempenho

Fonte: Oliveira (2006: 34), Adaptado de Caetano, (1996)

Os instrumentos de avaliação têm assumido características diferentes consoante a focalização dos elementos que compõem o desempenho das pessoas no trabalho. Das diversas abordagens da avaliação do desempenho, algumas centram-se na personalidade do executante, outras no comportamento deste e outras tomam como objecto o resultado do seu trabalho (Caetano, 1996).

Veremos então de seguida, alguns tipos de avaliação de desempenho:

#### Avaliação administrativa

Neste tipo de avaliação, o principal objectivo do funcionário é a satisfação dos objectivos instituídos. Há uma submissão à normatividade e reprodução acrítica. A avaliação do desempenho escapa-se totalmente ao controlo do actor, sendo assumida exclusivamente pela administração.



Segundo Reis (1999: 132), “ *pressupõe um afastamento máximo entre o conteúdo em análise e os seus produtores. A sua finalidade é o controlo da acção e eficácia dos agentes em função da satisfação dos interesses do sistema e suas instituições funcionais. O processo de avaliação é constituído por um dispositivo mecanicista estandardizado, a que têm que se submeter todos os intervenientes e cujos resultados estão pré definidos. Tal avaliação escapa ao controlo dos avaliados já que lhes é afirmada, à partida, a conformidade dos critérios com as disposições regulamentares do exercício profissional que um júri ou equipa de avaliação se encarregará de certificar. Tendo como conteúdo da avaliação as disposições e finalidades hierarquicamente estabelecidas para a prossecução do projecto imposto, interessa-lhe essencialmente a concretização dos resultados previstos, isto é, o produto da actividade*”.

#### Avaliação Tutelada

Não diferindo substancialmente do tipo anteriormente caracterizado, apresenta-se como um processo em que o actor assume maior protagonismo. “*Enquanto que na Avaliação administrativa o actor submetendo-se às orientações regulamentares que lhe foram determinadas, em tudo se limita ao exercício burocrático da profissão tendo, periodicamente, que prestar contas de acordo com parâmetros pré definidos, neste novo tipo, o vazio relacional é colmatado pela presença de um agente mediador que funciona como uma espécie de “zoom” capaz de relevar o que ao actor passa despercebido ou é ignorado, dentro dos objectivos que são consignados à sua função e que só o rigor de uma lente de ampliação e aproximação poderá evidenciar*” (idem: 141). Esta concepção de avaliação de desempenho preconiza uma intervenção activa de um guia que controle a caminhada do avaliado de acordo com as directrizes traçadas.

#### Avaliação Partilhada

Este tipo de avaliação estabelece a ruptura com os dois tipos caracterizados anteriormente.



Esta avaliação mobiliza todos os actores intervenientes que se tornam co-autores da sua avaliação e, em simultâneo, descobrem e desenvolvem sentidos e significados da acção partilhados.

*“Estamos perante um processo de interacção dialógica que se estrutura a partir de uma base reflexiva desenvolvida a duas dimensões: a dimensão individual e a dimensão colectiva. Esta interacção só adquirirá validade através do compromisso com a verdade, a sinceridade e a justiça: verdade na descrição da realidade do mesmo vivido por cada um, sincera, enquanto expressão da intenção justa, na medida em que corresponde a expectativas reconhecidas no contexto comum da vida”* (ibidem: 147-148).

#### Avaliação Autocentrada

Aqui estamos perante uma concepção de profissionalidade essencialmente radicada na experiência individual da actividade. É um posicionamento que exclui, por princípio, a avaliação, considerando-a um mal, não reconhecendo a intervenção de quem quer que seja no processo avaliativo.

*“Contrariamente à avaliação partilhada, a autoridade é, neste caso, uma autoridade de génese individualista não se enraizando na dialogia e dialéctica das diferenças. Esta posição perante a avaliação, desenvolve-se na tolerância da continuidade entre o público e o privado. Tem algo em comum com a avaliação administrativa já que, tal como aquela, o agente avaliado vive a sua profissão num certo isolamento. Porém há uma diferença substancial: enquanto na primeira o avaliado se insere no processo determinista da reprodução do sistema submetendo-se-lhe, nesta perspectiva, o avaliado, vivendo a sua profissão numa certa solidão assumindo-se como interventor criativo do seu mundo de compensações, na base de uma racionalidade utópica que, neste caso, corre o risco de se tornar eternamente irrealista porque eternamente adiado o confronto com a realidade que rejeita.*

*Avaliação Autocentrada será, então, aquela que responsabiliza autonomizando o autor da acção. Como autónomo e responsável, ele é o criador das suas acções e, nessa medida, dá-lhes sentido e autoriza-as subtraindo-as ao perigo da impureza da realidade social”* (ibidem: 152-153).



Veja-se, em anexo, o quadro IV onde se faz uma síntese dos tipos de avaliação anteriormente descritos adaptados aos professores.

### 2.2.1. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE PROFESSORES

Não é, de maneira alguma, possível, mudar a escola se não se integrar o professor nesse processo de mudança. Para alguns, o professor é basicamente um técnico com a função de transmitir informação, para outros é um actor e para outros ainda é um profissional que procura dar resposta às situações com que se depara. O professor desenvolve o seu trabalho num ambiente cada vez mais agressivo. É facilmente posto em causa pelos alunos, pelos pais, pelos colegas, pela tutela, pela opinião pública em geral, debatendo-se com uma afinidade cada vez mais crescente de papéis e de tarefas. Contudo, sabemos que a valorização do professor passa, obrigatoriamente, pela avaliação do seu desempenho. Para Fernandes (2008:12) essa avaliação *“suscita um alargado conjunto de questões teóricas e práticas, relacionadas com a sua concretização. É um processo difícil de conceber e de pôr em prática. É, efectivamente, uma complexa construção social dada a diversidade de visões de ensino, de escola, de educação ou de sociedade”*.

Rosales (1992:12) considera que *“a avaliação tem consistido na recolha de informação e na formulação de juízos sobre o valor ou o mérito do professor”*.

Por outro lado Nevo, (1995) define avaliação dos professores como *“o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências e os resultados do seu ensino”*.

Também Simões, (2000,a:13) nos diz que *“a diversidade de concepções do que é ser professor e do que é ensinar, associada à respectiva ênfase numa destas vertentes, implica distintos objectos a avaliar e legitima enfoques diferenciados:*

- *Uma coisa é avaliar a qualidade do professor (a competência dos professores – Teacher competency);*



- Uma outra é avaliar a qualidade do ensino (o desempenho do professor – *Teacher performance*);

- E uma terceira é avaliar o professor e o seu ensino por referência aos resultados dos alunos (a eficácia do professor – *Teacher effectiveness*)”.

Uma inter-relação sistemática destas qualidades permitirão (através da avaliação do seu desempenho) julgar o professor no seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Na opinião de alguns autores, por exemplo, Simões (2000b:161), “o desenho e a implementação de um sistema de avaliação do desempenho docente deve ter em consideração um conjunto de preceitos e de condicionalismos de natureza diversa, indutores de validade, utilidade e fidelidade do sistema e, por consequência, do seu impacto e eficácia”.

Geralmente percebida como um meio de controlar os professores, ou de os motivar e de os tornar responsáveis pelo seu trabalho, ou de os afastar quando o seu desempenho é insatisfatório, a imagem que sobressai da avaliação dos professores é que ela se apresenta como algo inventado contra os professores em vez de se encontrar ao seu serviço (Nevo, 1994).

Os propósitos da avaliação relacionam-se com as razões com as quais se põe em prática um processo de avaliação, na medida em que explicam o seu porquê, constituem o fundamento e substância de todo o processo.

A literatura realça uma diversidade de propósitos que se encontram subjacentes aos vários modelos de avaliação dos professores tais como: certificação, selecção, efectivação, prestação de contas, retenção, promoção na carreira, demissão, aumento de salário, desenvolvimento profissional e melhoria da escola (Shinkfield & Stufflebeam, 1995)

Esta pluralidade de propósitos é, segundo Simões (2000b:162), “equacionada em termos de uma dualidade de funções: função Sumativa (orientada para prestação de contas e progressão na carreira) e função formativa (orientada para o crescimento ou para o desenvolvimento profissional)”.

A avaliação para a prestação de contas é, segundo Neave (1985:19), “um processo que envolve o dever, quer dos indivíduos, quer das organizações de que fazem parte, de prestarem periodicamente contas das tarefas desempenhadas a





*alguém que tem o poder e a autoridade de modificar subsequentemente esse desempenho, através da utilização de sanções ou de recompensas”.*

A avaliação para o desenvolvimento profissional está ligada, essencialmente, à noção de formação onde o professor se vê obrigado a participar como objecto na formação transformando-se em sujeito no crescimento profissional.

#### **2.2.1.1. O DISCURSO NORMATIVO**

A partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) a avaliação do desempenho dos professores passou a ter um enquadramento legal, pese embora, numa perspectiva apenas de progressão na carreira.

A mesma, (Lei nº 46/86) no número 2 do artigo 36º - Princípios gerais das carreiras do pessoal docente e de outros profissionais de educação – refere que *“a progressão da carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade (...)”*.

Por outro lado, o Decreto-Lei nº 409/89 que concretiza a Estrutura da Carreira Docente e o seu Estatuto Remuneratório, determina, no seu artigo 9º que a progressão nos escalões da carreira se faz através da avaliação do desempenho e através da frequência de formação com aproveitamento.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 139-A/90 – Estatuto da Carreira Docente (ECD) – surgem algumas novidades no que diz respeito à exigência de profissionalismo no exercício da função e aparece a exigência de um período probatório para professores principiantes a fim de ser verificada a sua adequação profissional às funções a desempenhar bem como a consagração da necessidade da avaliação do desempenho dos docentes com vista à melhoria da actividade profissional.

O Decreto-Regulamentar nº 14/92 de 4 de Julho vem regulamentar o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino básico e secundário no sentido de dar orientações específicas relativamente à entrega do





relatório crítico elaborado pelo professor, sobre a actividade desenvolvida no período de tempo a que se refere a avaliação do desempenho. Desse relatório crítico terá que constar, como indicadores e elementos de avaliação os seguintes itens:

- Serviço distribuído;
- Cargos desempenhados;
- Planificação do processo de ensino e aprendizagem;
- Concepção, selecção e utilização de instrumentos pedagógicos auxiliares;
- Processo de avaliação dos alunos;
- Participação em actividades de apoio pedagógico e de diversificação curricular;
- Participação na organização de actividades de complemento curricular;
- Informação e orientação dos alunos;
- Detecção de dificuldades na aprendizagem e desenvolvimento de estratégias para a sua superação;
- Gestão de conflitos comportamentais e de índole disciplinar na sala de aula e na escola;
- Relacionamento com os encarregados de educação;
- Participação no Projecto Educativo e Área-escola;
- Formação (Plano Individual de Formação);
- Participação na articulação da intervenção da comunidade educativa na vida escolar;
- Promoção e participação em actividades intergeracionais;
- Participação em actividades no domínio do combate à exclusão;
- Assiduidade, sanções, louvores ou distinções recebidos.

O Decreto-Regulamentar nº 11/98 veio, ainda, sujeitar o relatório crítico à apreciação do órgão de gestão, havendo a possibilidade de uma avaliação extraordinária intercalar aos docentes a quem tenha sido atribuída, pela primeira vez, a menção de Não Satisfaz. O referido decreto introduziu ainda a possibilidade dos docentes que ocupem cargos de administração e gestão obterem, automaticamente, a menção de Satisfaz.



Decorrente destes pressupostos, verificamos que o modelo de avaliação de desempenho de professores usado em Portugal não avaliava, efectivamente, o desempenho se concebermos o mesmo como o comportamento do professor no trabalho. Isto porque, no modelo que vigorava, apreciava-se o conteúdo de um *Relatório de Reflexão Crítica* (Decreto-Regulamentar nº 14/92) que o avaliando faz do seu trabalho (numa auto-avaliação) mas não o seu desempenho.

No entanto, restringir a avaliação do desempenho a uma única fonte (o próprio professor avaliado) e um único instrumento (o documento de reflexão crítica produzido por este) é enveredar por uma solução que a investigação já há muito demonstrou não ser a mais desejável (Simões, 2000,b). O mesmo autor refere ainda que *“a utilização de uma só fonte e um único instrumento de avaliação inviabiliza, liminarmente, os requisitos de validade e de fidelidade do modelo, afectando, deste modo, toda a credibilidade de uma avaliação destinada à progressão na carreira”*(ibidem: 167).

De modo semelhante, se a avaliação do desempenho visa a melhoria da qualidade da educação e do ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente e a inventariação das necessidades de formação, o alcance destes objectivos é inviabilizado, quer pelo tratamento que era dado, frequentemente, ao documento de reflexão crítica, quer pelo modo como se encontra concebido e implementado o sistema de formação contínua. Não só se exclui o avaliando da discussão do documento, como também não se contempla qualquer forma de feedback.

Em termos práticos, se os relatórios entregues não preencherem os três seguintes critérios, terão menção de Não Satisfaz:

- 1- Insuficiente apoio aos alunos ou deficiente relacionamento;
- 2- A não aceitação de cargos pedagógicos ou o seu deficiente desempenho;
- 3- A não realização de acções creditadas – que têm um peso determinante na progressão da carreira do professor.

Contudo, desde que não se constatasse nenhuma das três situações que são passíveis de atribuição de menção de Não Satisfaz, os relatórios entregues



estariam em condições de receber a menção qualitativa de Satisfaz estando, por si só, o desempenho do professor avaliado.

Para finalizar, verificamos que ao reduzir-se a avaliação a um monólogo do avaliando consigo mesmo, ao apostar-se na salvaguarda de perfis mínimos de qualidade, em vez de se apostar na excelência, ao consubstanciar-se a avaliação na mera entrega de documentos (o de reflexão crítica e os certificados de formação creditada), criaram-se condições para a edificação de um sistema de avaliação minimalista, burocrática e simplesmente administrativa, tendo como principal objectivo a prestação de contas para progredir na carreira.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro, que define o novo Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos básico e secundário, anunciam-se algumas alterações ao nível da avaliação do desempenho dos docentes no nosso país. É visando a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, bem como proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores que o novo Estatuto da Carreira Docente no seu artigo 40º no seu nº 3, define, formalmente, os objectivos a que o processo de avaliação do desempenho deverá obedecer. São eles:

- a) *“Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;*
- b) *Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;*
- c) *Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente;*
- d) *Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;*
- e) *Diferenciar e premiar os melhores profissionais;*
- f) *Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;*
- g) *Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares;*
- h) *Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade”.*



Neste novo processo, os intervenientes (fontes de avaliação), bem como os instrumentos utilizados, são mais diversificados como podemos constatar no quadro (V) que segue em anexo:

Podemos verificar que houve uma vontade clara de trazer alterações ao processo de avaliação do desempenho docente. Este novo processo passará por fases distintas, tais como:

- a) *“Preenchimento de uma ficha de avaliação pelo coordenador do Conselho de Docentes (referente ao 1º ciclo do Ensino Básico);*
- b) *Preenchimento de uma ficha de avaliação pelo presidente do Conselho Executivo;*
- c) *Preenchimento, pelo avaliado, de uma ficha de auto-avaliação sobre os objectivos alcançados na sua prática profissional;*
- d) *Conferência e validação dos dados constantes da proposta de classificação;*
- e) *Entrevista dos avaliadores com o avaliado;*
- f) *Reunião conjunta dos avaliadores para a atribuição da classificação final”.*

Surgem, então, novas figuras no processo (avaliadores) com funções específicas.

A avaliação efectuada pelo coordenador do Conselho de Docentes pondera o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica com base na apreciação dos seguintes parâmetros classificativos:

- a) *“Preparação e organização das actividades lectivas;*
- b) *Realização das actividades lectivas;*
- c) *Relação pedagógica com os alunos;*
- d) *Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos”.*

A avaliação efectuada pelo Conselho Executivo pondera, de acordo com elementos disponíveis, os seguintes indicadores de classificação:

- a) *“Nível de assiduidade;*
- b) *Serviço distribuído;*
- c) *Progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto sócio-educativo;*



d) *Participação do docente no agrupamento e apreciação do seu trabalho colaborativo em projectos conjuntos de melhoria da actividade didáctica e dos resultados das aprendizagens;*

e) *Acções de formação contínuas concluídas;*

f) *Exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica;*

g) *Dinamização de projectos de investigação;*

h) *Apreciação realizada pelos pais e encarregados de educação dos alunos, desde que obtida a concordância do docente”.*

A classificação dos parâmetros definidos para a avaliação do desempenho deve atender a múltiplas fontes de dados através da recolha, durante o ano escolar, de todos os elementos relevantes de natureza informativa, tais como:

a) *“Relatórios certificativos de aproveitamento em acções de formação;*

b) *Auto-avaliação;*

c) *Observação de aulas;*

d) *Análise de instrumentos de gestão curricular;*

e) *Materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados;*

f) *Instrumentos de avaliação pedagógica;*

g) *Planificações das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos”.*

No entanto, para além de todos estes parâmetros e indicadores de classificação, veremos, futuramente, quais as diferenças que existem ao nível da aplicação destes dois processos de avaliação do desempenho.

### **2.3. A SUPERVISÃO E O PROCESSO SUPERVISIVO**

O conceito da palavra “supervisão”, como nos referem Alarcão e Tavares (2003: 3), *“era uma designação que, na língua portuguesa, evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas”.*



A essência da supervisão aparece como a função de apoiar e regular o processo formativo que, segundo Alarcão (2005: 61) prepara para:

- . *“A actuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade;*
- . *A observação crítica;*
- . *A problematização e a pesquisa;*
- . *O diálogo;*
- . *A experientiação de diferentes papéis;*
- . *O relacionamento plural e multifacetado;*
- . *O auto-conhecimento relativo a saberes e práticas.”*

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), na década de oitenta, a supervisão estava ligada, principalmente, ao acompanhamento dos estagiários em formação inicial de professores. Este conceito (o de supervisão), estritamente ligado à ideia de orientação da prática pedagógica, ganhou dimensões mais alargadas na sequência das investigações nesta área.

Deste modo, e segundo os autores (idem: 16) a ideia de que a supervisão se baseava *“num processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”* ganhou novos contornos.

Ainda na sequência destes pensamentos, para os autores a supervisão terá lugar num contínuum de tempo, justificando-se assim o seu carácter de processo, tendo como objectivo primordial o desenvolvimento profissional do professor. O mesmo, poderá decorrer tendo como pano de fundo diversos cenários que procuram dar resposta à questão: como fazer supervisão?

Sem quererem incluir todas as formas possíveis de supervisão, mas por necessidade de sistematizá-las, os referidos autores classificaram-nas em nove cenários: (i) O cenário da imitação artesanal; (ii) O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; (iii) O cenário behaviorista; (iv) O cenário clínico; (v) O cenário psicopedagógico; (vi) O cenário pessoalista; (vii) O cenário reflexivo; (viii) O cenário ecológico; (ix) O cenário dialógico.

Estes cenários não devem ser entendidos como estanques ou, como categorias que se excluem mutuamente, já que coexistem frequentemente. Ainda segundo Alarcão e Tavares (2003: 17), *“a estes cenários mais virtuais que reais,*



*subjazem diferentes concepções relativas a uma série de questões de formação, como: relação entre teoria e prática, formação e investigação, noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes, papéis do supervisor e do professor, noções de educação e de formação de professores, assunção da escola como centro de formação ou como mera estação telecomandada de serviço à formação.”*

De seguida, e sem querer exercer uma análise crítica dos vários cenários, mas sim apresentar a essência de cada um deles, apresentam-se, de forma sistemática, as características fundamentais de cada um.

(i) – O cenário da imitação artesanal.

Este cenário consiste na imitação de um professor experiente e parte do princípio que o professor condensa em si o saber. É como colocar o aprendiz do professor junto de um profissional experiente, que se considera o modelo de bom professor, que sabe como fazer, que transmite esse saber ao “*neófito*” (Alarcão e Tavares, 2003: 17). Por isso, a relação que se pressupõe entre supervisor e supervisionado é a relação mestre-aprendiz na qual todo o conhecimento, poder e autoridade estão adstritas ao mestre. Acredita-se na reprodução do modelo pela sua imitação. Nesta perspectiva existia um modelo a imitar e, a sua eficácia dependia da existência ou não dos referidos modelos.

Traduz-se este cenário na colocação do aprendiz professor junto do mestre. Como referem os autores (ibidem: 17), é como colocar “o *prático experiente, aquele que sabe como fazer e quer transmitir a sua arte*” junto do “*novato que o toma como modelo.*”

Assim, este cenário, dependendo do saber experiencial do mestre e da sua própria personalidade, tem como pressupostos uma multiplicidade de realizações, dado que cada supervisor é uma pessoa com as suas características únicas. Logo, a sua caracterização é difícil, em virtude de falta de documentação escrita que nos fornece mais informações.



Contudo, podemos considerar que este cenário assenta, fundamentalmente, na passagem do saber fazer de geração em geração, como forma de perpetuar a formação.

Para Sá-Chaves (1994: 157), a principal crítica a este modelo decorre “*quer da dificuldade de inovar num quadro que privilegia a reprodução homogénea, como critério de eficácia, quer da dificuldade em definir o bom professor que, supostamente, constitui o modelo.*”

Ao formando, fica reservado um papel subalterno, de consumidor e reprodutor acrítico.

## (ii) – O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada.

Neste cenário, a imitação do professor modelo é substituído pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino. Parte-se do pressuposto de que seria possível encontrar um suporte científico para o ensino. Assim, tem-se em conta o estudo sobre os modelos de ensino de forma a proceder à sua aplicação. Este modelo pressupõe que o futuro professor tenha conhecimento dos modelos teóricos e oportunidade de observar diferentes professores, em diferentes situações antes de iniciar o estágio pedagógico.

Segundo Alarcão e Tavares (2003: 18) citando Stolorow (1965) “*era a substituição do model the master teacher pelo master the teaching model.*”

Parte-se então da convicção da existência de uma componente teórica e outra prática e da sua possível integração em que, através da prática, tentam descobrir o método mais eficaz.

Também Sá-Chaves (1994: 157) refere que o mito do cenário único, centrado na imitação do profissional competente, foi substituído pela necessidade de “*investigar cientificamente*” o processo de supervisão para “*se conhecerem as variáveis que determinam uma relação positiva ou negativa entre o ensinar e o aprender,*” isto é, para se aprofundar o conhecimento sobre as inter-relações entre o supervisor e o supervisionado.

Como podemos verificar, a principal diferença entre este cenário e o anterior reside no papel activo que é conferido ao formando, alterando-se,





também, a função do supervisor, passando a conduzir a procura pessoal do supervisionado em vez de se expor como modelo. É reconhecido ao formando um papel mais activo que assenta nas suas próprias capacidades de observar, intuir e reflectir por oposição à atitude passiva, não reflexiva e reprodutiva em relação ao mestre do cenário anterior.

(iii) – O cenário behaviorista.

Este desenvolve-se no quadro da análise das relações entre supervisor e supervisionado, centrando-se naquilo que identifica como características do bom ensino, ou seja, na suposição de que existe uma relação directa entre os actos de ensino, enquanto processo, e os seus efeitos na aprendizagem, enquanto produto.

A visão behaviorista centra-se em preocupações ligadas com competências que o futuro professor deve adquirir para desempenhar a sua profissão. Conscientes de que um futuro professor não pode ter um domínio global, uma equipa de investigadores da universidade de Stanford procurou identificar essas competências e desenvolveu um programa de treino desse conjunto de conhecimentos inerentes à profissão, estruturados em modelos e técnicas e enquadrados por teorias científicas (Alarcão e Tavares 2003).

Este programa de treino ficou conhecido pela técnica do micro-ensino, utilizada para a análise de determinadas tarefas, para demonstração aos futuros professores que as procuravam imitar em situações simuladas.

Para Sá-Chaves (1994: 158), nesta linha orientadora, *“parte-se da convicção de que o acto de ensino, enquanto processo, tem uma relação directa com os efeitos da aprendizagem, enquanto produto.”*

Este cenário justificou-se face a uma época de forte objectividade e parametrização, no entanto, foi fortemente contestado pela *“exagerada simplificação de complexidade dos actos de ensino, nomeadamente pela impossibilidade de neutralizar variáveis que desmentiam a relação causal linear entre os actos de ensino e os de aprendizagem”* (idem 1994: 158).



(iv) – O cenário clínico.

Este cenário tem como principais defensores, segundo Alarcão e Tavares (2003), Cogan (1973) e Goldhammer (1980), os quais defendiam que as estratégias de supervisão, com base na mera observação e discussão de aulas, seriam insuficientes.

Assim, em oposição ao cenário anterior, verificou-se que, quer a investigação, quer a própria prática supervisiva deveriam centrar-se em situações reais de actos de ensino e de aprendizagem.

O centro das atenções encontra-se no seio da sala de aula, sem pretensões de aplicações de aplicação imediata de princípios técnicos e científicos.

Para Alarcão e Tavares (2003), a inovação deste cenário reside na modalidade de formação e nos papéis assumidos pelo supervisor e supervisionado, sendo o elemento fundamental a colaboração entre os dois. Segundo os autores (ibidem: 26), a *“iniciativa do professor é também fundamentada na medida em que deve ser o professor a tomar uma atitude activa e a pedir a colaboração do supervisor para a análise de situações problemáticas, devendo o supervisor assumir a atitude de um colega que, como elemento de apoio, de recurso, está à sua disposição para o ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na sua profissão.”*

Na perspectiva de Amaral (2004: 80), o supervisionado *“passa a ser o agente dinâmico do seu processo de formação através da investigação que realiza das suas práticas em sala de aula, cabendo ao supervisor a função de o ajudar na análise e no (re) pensar a sua própria forma de ensinar.”* Por outro lado a prática supervisiva passa a centra-se no estudo de situações reais e concretas de ensino e aprendizagem que ocorrem num contexto sociocultural. Desenvolve-se então uma nova forma de investigar os problemas que ocorrem durante a actividade e as circunstâncias em que estas ocorreram, desencadeando no supervisor e supervisionado a necessidade de reflectir sobre eles para encontrarem as explicações e as soluções adequadas. Para Alarcão e Tavares (2003: 26), *“o modelo caracteriza-se pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das*



*situações reais de ensino. A ideia de colaboração é um elemento-chave neste modelo.”*

(v) – O cenário psicopedagógico.

Este cenário supervisivo parte de um corpo de conhecimentos oriundos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem que permite ao professor realizar as suas actividades, resolvendo os problemas que se lhe deparem. Este corpo de conhecimentos deverá ser partilhado pelo supervisor e pelo professor, constituindo assim um quadro de referência comum para análise do acto de ensino.

Desenvolvido por Stones (1979), este cenário baseia-se num conjunto de conhecimentos resultantes da relação bidimensional ensino/aprendizagem. Por um lado, a relação ensino/aprendizagem entre supervisor e supervisionado, por outro, a relação entre supervisionado e os seus alunos. Partindo deste pressuposto, Sá-Chaves (1994) deixa transparecer que o supervisor exerce uma dupla influência. Uma influência directa no supervisionado, enquanto professor e professores, e uma indirecta sobre a aprendizagem dos próprios alunos. Esta dupla influência está esquematizada na figura 2.

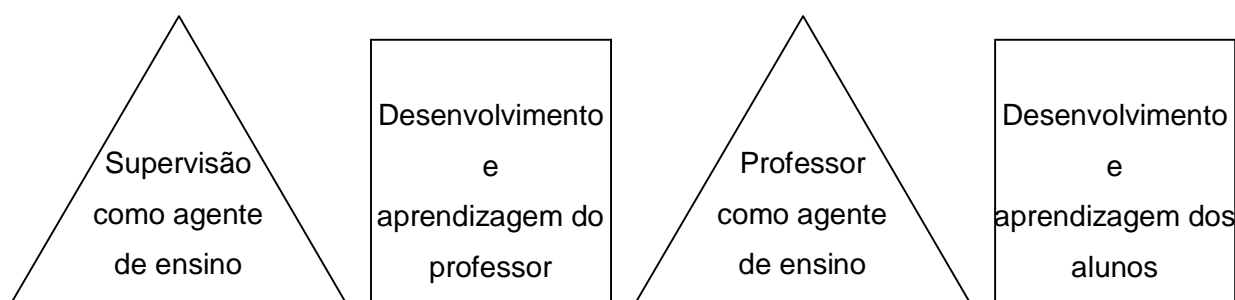


Figura 2: A supervisão como forma de ensino in Alarcão e Tavares (2003: 30)

Stones, segundo Alarcão e Tavares (2003), vai mais longe que a mera concepção do modelo clínico introduzindo a relação da prática pedagógica como componente psicopedagógica de natureza teórica.



Somente identificando, observando e analisando as atitudes pedagógicas na prática é que o professor as compreenderá e as poderá aplicar e desenvolver. É nesta perspectiva que Stones vê a formação inicial de professores passando por três fases: conhecimento, observação e aplicação. Stones (1979: 8) defendia que *“teachers that arrange things to attempt that a learner acquire new patterns of behaviour”* se tornariam, desse modo, *“independent pedagogical problems solvers”*.

Na linha de pensamento deste cenário, a personalidade do professor é como que colocada à margem do processo, não oferecendo oportunidade ao professor de se desenvolver como pessoa que é.

(vi) – O cenário pessoalista.

O que a abordagem pessoalista acrescenta aos cenários anteriores é o contributo acerca da reflexão sobre a dimensão pessoal do processo de desenvolvimento humano, considerado como variável inter-relacionada com a aprendizagem e com a construção de conhecimento que lhe corresponde.

Este cenário define o professor não apenas como um profissional competente ao nível do domínio das competências de ensino julgadas necessárias, mas um ser que se descobre a si próprio e se auto-controla, numa atitude de constante reequilíbrio e de evolução.

Existe a valorização do supervisionado enquanto pessoa, sendo mesmo considerado o sujeito da sua formação.

Para Sá-Chaves (1994), esta nova visão acrescenta o contributo da reflexão sobre a dimensão pessoal do processo de desenvolvimento humano. A autora defende que este cenário define o professor, não apenas como um profissional competente ao nível do domínio das competências necessárias, mas também como *“um ser que se descobre a si próprio e se auto-controla, numa atitude de constante reequilíbrio e de evolução,”* ou seja, a auto-formação será um processo dinâmico de *“inacabamento”* (idem: 166).

As estratégias de supervisão, de acordo com a perspectiva deste cenário, passam pela organização de experiências e, ainda, por ajudar os supervisionados a



reflectir sobre elas e sobre as consequências nos alunos e nele próprio. Sendo assim, este modelo de supervisão deverá ser um modelo facilitador de um clima relacional, no qual as estratégias de encorajamento do supervisor facilitam a aprendizagem. Como refere Sá-Chaves (1994: 168), o processo de ensino/aprendizagem deve ser um processo de *“desenvolvimento que deve levar a uma mudança no seu eu profundo (o self do sujeito), dos seus esquemas mentais, das suas atitudes, dos seus comportamentos e contribuir para a mudança dos outros e da sua envolvente psicossocial de uma maneira mais consciente e responsável no sentido de construir um mundo melhor, mais humano.”*

Verificamos, então, que esta perspectiva pessoalista nos conduz para uma dinâmica de um processo em que o próprio supervisor é sujeito da formação, porque ao longo do processo de supervisão ele também se encontra em desenvolvimento.

(vii) – O cenário reflexivo.

Segundo Alarcão e Tavares (2003: 35), este cenário *“baseia-se no valor da reflexão na e sobre a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional”*.

Inspirando-se em Dewey, Schon (1983), citado por Alarcão (2001), defendia uma visão reflexiva na formação de profissionais. Para o autor, a formação transmitida através de uma pura lógica de racionalidade técnica é inoperante devido à imprevisibilidade que caracteriza a vida de qualquer profissional. Na visão de Shon, cada pessoa deve balizar a sua profissão num misto de ciência, técnica e arte. Estas competências, na actuação da vida profissional, assentam num conjunto de conhecimentos, ou know-how, presentes em todas as profissões. Perante imprevisibilidade, a formação transmitida segundo uma lógica de racionalidade técnica é inoperante, uma vez que é exclusivamente objectiva e formalista, uma vez que a abordagem reflexiva, de natureza construtivista, assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos



de acção profissional e na compreensão da actividade profissional como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva.

A supervisão deverá basear-se no trinómio acção, experimentação e reflexão sobre a acção, conduzindo, assim, o supervisionado à construção activa do conhecimento.

Portanto, neste cenário, o supervisor detém um papel extremamente importante, conduzindo os supervisionados a compreenderem as situações, a saberem agir e sistematizar todo o conhecimento, ou seja, o supervisor deve encorajar a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção. Esta última dimensão transporta-nos para uma dimensão metacognitiva, que é imprescindível para o desenvolvimento de qualquer ser humano ao longo de toda a sua vida conduzindo-o à auto-supervisão.

Aqui, o papel do supervisor é fundamental para ajudar os professores a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interacção entre a acção e o pensamento.

(viii) – O cenário ecológico.

Este cenário coloca o enfoque no desenvolvimento do indivíduo inserido num contexto multifacetado tendo em consideração as dinâmicas sociais. Resulta das interacções entre o sujeito e o meio no qual decorre a situação de supervisão. O sujeito vai passando por transições ecológicas que segundo Portugal (1992: 40), acontecem *“sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e actividades desenvolvidas pelo sujeito. (...) Ocorrem ao longo de todo o espaço de vida.”*

Dá-se, então, especial relevo às dinâmicas sociais e do processo cinérgico resultante da relação entre o supervisionado e o meio que o rodeia. Nesta perspectiva, a supervisão tem a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em múltiplos contextos, facilitando a ocorrência de transições ecológicas, possibilitando, assim, aos supervisionados o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interacção com os outros que o rodeiam.



Para Bronfenbrenner, qualquer profissional constitui, ele próprio, um microssistema o qual se vai inserindo e interagindo com outros, que vão exercendo sobre ele uma acção directa. Porém, estes microssistemas, inserem-se e interagem em estruturas mais complexas a que o autor designou de meso e macrossistemas, que indirectamente exercem sobre a pessoa em formação uma enorme influência.

Neste cenário é fundamental compreender as relações e os meandros que se estabelecem ao nível destes sistemas. Nesta perspectiva ecológica, o desenvolvimento pessoal e profissional será um processo em constante inacabamento o qual depende das capacidades dos intervenientes e das oportunidades do meio envolvente, verdadeiro *“construtor do saber e do ser, mas também do saber fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros”* (Alarcão e Tavares 2003: 39).

#### (ix) – O cenário dialógico.

Esta abordagem com fortes influências de correntes antropológicas, sociológicas e linguísticas, valoriza o papel da linguagem no diálogo comunicativo, na construção da cultura profissional e no respeito pela alteridade assumida na atenção a conceder à voz do outro e na consideração de supervisores e supervisores como parceiros na comunidade profissional.

A supervisão situacional, de acordo com Waite (1995) citado por Alarcão e Tavares (2003), incide sobre a análise dos contextos e de constrangimentos, visando a compreensão das situações práticas.

Conforme referem os autores, esta abordagem *“dialogante e contextualizadora situa-se na linha de consciencialização do colectivo identitário dos professores e não numa concepção hierarquizada do supervisor em busca do que está a necessitar de correcção na actuação do professor”* (idem: 40).

O conhecimento dos contextos situacionais e a adopção de uma estratégia dialógica são centrais neste cenário. No diálogo construtivo que se estabelece entre pares e entre professores e supervisores, todos são parceiros na mesma





comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos.

Na realidade o acto de supervisionar não admite nenhuma relação de superioridade, mas sim, o *“conceito de distanciamento entre observador e observado, que permite o alargamento do campo de análise e a possibilidade da sua compreensão sistémica e contextualizada”* (Sá-Chaves, 2000: 125).

Supervisar desperta para um conjunto de competências que permitem ver o outro, negociar com ele, construir sentidos, numa atitude colaborativa, reflectir para consolidar ou para (re) conceptualizar, ou seja, crescer num clima de afecto, gerindo a relação interpessoal. No entanto, a dimensão educativa do professor não se deve ficar apenas pela sala de aula nem limitar-se à mera aprendizagem de conteúdos.

Supervisão poderá fazer-se recorrendo a outras estratégias, também consideradas essenciais por Alarcão e Tavares (2003), no processo supervisivo. Essas estratégias *“devem ser entendidas num contexto em que se valorizam os professores e a sua capacidade de construir o conhecimento profissional que lhes é específico, necessitando para o efeito de analisarem os contextos da sua prática profissional e de sistematizarem os conhecimentos emergentes da prática num quadro de referência que hoje a investigação e as teorias sobre a formação lhes oferecem. Assim, a ideia do envolvimento dos professores como investigadores levou à prática de estratégias de investigação-acção e a reflexão sistemática desencadeou processos de escrita de narrativas, produção e análise de casos profissionais, produção de portfólios reflexivos, etc.”* (idem: 102).

A análise de casos, as narrativas, os portfólios reflexivos e as perguntas pedagógicas serão, seguidamente, caracterizados, tendo como principal objectivo dar a conhecer outras estratégias de supervisão capazes de enriquecer a prática profissional do professor.

#### A análise de casos.

Na base dos casos estão narrativas ou episódios da vida profissional do professor que atraem a atenção dos profissionais sobre os quais exercem a sua





reflexão analítica. Segundo Alarcão e Tavares (2003:102), são “*descrições devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que, normalmente é complexo e sujeito a interpretações.*” O carácter analítico dos casos (como narrativas elaboradas que são) concede-lhes um elevado valor epistémico que os distinguem de meros episódios narrados. Para Shulman (1986: 11), um caso, “*não é apenas um relato de um acontecimento ou incidente (...). É caso porque representa conhecimento teórico (...). Um acontecimento pode ser descrito; um caso tem de ser explicado, interpretado, discutido, dissecado, e reconstruído. Assim se pode concluir que não há nenhum conhecimento verdadeiro de caso sem a correspondente interpretação teórica.*”

#### As narrativas.

Assumindo um carácter autobiográfico, as narrativas podem incidir sobre aspectos vários que os professores escrevem sobre a sua profissão e sobre a sua própria acção. Alarcão e Tavares (2003: 103) defendem que as narrativas “*podem ter como foco de atenção os alunos, a escola, o comportamento da sociedade ou dos políticos perante a educação, isto é, tudo aquilo que permita compreender as finalidades e os contextos educativos.*”

O hábito de escrever narrativas, se adquirido na formação inicial, tem grandes probabilidades de perdurar pela vida profissional adentro. “*Ajudará a analisar a vida, desdobrará o percurso profissional, revelará filosofias e padrões de actuação, registará aspectos conseguidos e aspectos a melhorar, constituirá um manancial profissional a partilhar com os colegas.*”

Irá permitir, certamente, que os professores revivam as suas vivências normais.

#### Os portfólios reflexivos.

Os portfólios reflexivos são definidos por Sá-Chaves (2000: 15), como “*instrumentos de diálogo entre formador e formando(s) que não são produzidos no final do período para fins administrativos, mas são continuamente (re)elaborados na acção e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil,*



*outros modos de ver e interpretar, que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões, à necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para lhes poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros”.*

Tentando identificar as suas características, Alarcão e Tavares (2003: 105) identificaram oito: *“coerência, pessoalidade, significado, reflexão experiencial, documentação, selectividade, continuidade, contextualização no tempo e nas circunstâncias”.*

A organização de um portfólio implica *“reflexão, decisão e sistematização”* (idem: 105). Aqui, o professor assume-se como principal actor *“que vai agindo sobre a sua própria transformação e vai deixando os traços na memória escrita, narrada, comentada e documentada”* (ibidem: 106).

#### As perguntas pedagógicas.

Assumem-se como mais uma estratégia de supervisão que, pelo seu cariz interrogativo (onde o supervisor e o professor assumem um papel de questionadores) constituem um motor de desenvolvimento pessoal e profissional. Smyth (1989) citado por Alarcão e Tavares (2003) sugere quatro tipos de perguntas. Estas são designadas por perguntas de: *“descrição, interpretação, confronto e reconstrução”* (idem: 107). No fundo, *“se as perguntas de descrição se situam ao nível do que o professor faz ou sente, as de interpretação dirigem-se ao significado das acções ou dos sentimentos. O confronto, com outras formas de ver e outras alternativas é, muitas vezes, um rasgar de horizontes e o início da mudança através da reconstrução”* (ibidem: 107).

Todo este processo de supervisão depende, logicamente, da figura do supervisor. Peça fundamental na formação de professores nas dimensões da formação inicial e da formação contínua pós-profissional. Ao nível da segunda dimensão prevê-se (até pela emergência normativa do acompanhamento do professor em processo de avaliação do desempenho) uma presença de qualidade



ao nível do acompanhamento das componentes teórica e prática da acção pedagógica do professor.

Este acompanhamento deve, na opinião de Mosher e Purpel (1972), citados por Alarcão e Tavares (2003), ser efectuado por um supervisor que manifeste as seguintes características:

- a) *"sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;*
- b) *capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhe deram origem;*
- c) *capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;*
- d) *competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;*
- e) *skills de relacionamento interpessoal;*
- f) *responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação"* (idem: 73).

Contudo, são os skills interpessoais que emergem como características fundamentais identificadas por Glickman (1985), categorizando-as do seguinte modo:

- 1) *"Prestar atenção. O supervisor atende ao que o professor lhe diz e exprime a sua atenção através de manifestações verbais.*
- 2) *Clarificar. O supervisor interroga e faz afirmações que ajudam a clarificar e compreender o pensamento do professor.*
- 3) *Encorajar. O supervisor manifesta interesse em que o professor continue a falar ou a pensar em voz alta.*
- 4) *Servir de espelho. O supervisor parafraseia ou resume o que o professor disse a fim de verificar se entendeu bem.*
- 5) *Dar opinião. O supervisor dá a sua opinião e apresenta as suas ideias sobre o assunto que está a ser discutido.*
- 6) *Ajudar a encontrar soluções para os problemas. Depois de o assunto ter sido discutido, o supervisor toma a iniciativa e pede sugestões para possíveis soluções.*



7) *Negociar*. O supervisor desloca o foco da discussão do estudo das soluções prováveis e ajuda a ponderar os prós e os contra das soluções apresentadas.

8) *Orientar*. O supervisor diz ao professor o que este deve fazer.

9) *Estabelecer critérios*. O supervisor concretiza os planos de acção, põe limites temporais para a sua execução.

10) *Condicionar*. O supervisor explicita as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações” (Alarcão e Tavares 2003: 74).

Segundo os autores, “a ênfase dada pelo supervisor a algumas destas atitudes determina o seu estilo de supervisão, que poderá recair num dos três tipos seguintes: não-directivo, de colaboração, directivo” (idem: 75).

A figura 3 representa, segundo Glickman, os tipos de supervisor, bem como as atitudes e comportamentos que, através do sombreado, pretende representar a ideia de que os mesmos não são exclusivos de um ou outro estilo de supervisão.

Comportamentos Estilos de supervisão	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar	Estabelecer critérios	Condicionar
Não-directivo										
De colaboração										
Directivo										

Figura 3: Estilos de supervisão segundo Glickman, in Alarcão e Tavares (2003)



Assim, o supervisor do tipo não-directivo interessa-se por entender o mundo do professor. O supervisor do tipo colaborativo gosta de verbalizar, de sintetizar e de sugerir ajuda para a resolução de problemas. O supervisor do tipo directivo preocupa-se em dar orientações, em definir critérios e em condicionar a acção e atitudes do professor.

Num outro estudo efectuado por Blumberg (1980), também referenciado por Alarcão e Tavares (2003), sobre as percepções que os professores têm da sua relação com os supervisores, pode deduzir-se que os professores *“avaliam de modo positivo os supervisores que, a seu ver, fazem afirmações, sugerem, criticam, comentam e pedem informações e opiniões; por outro lado, avaliam de um modo menos positivo ou até mesmo negativamente os supervisores que têm uma atitude passiva ou os que sobressaem por falar muito”* (idem: 77).

Citado pelos mesmos autores, Ginkel (1983), apresenta resultados semelhantes referindo que numa amostra de 210 professores, 67% dos mesmos preferiam supervisores que utilizavam estratégias de colaboração, servindo de indicador para a adopção, por parte do supervisor, de estratégias desse tipo.

Ainda nesta linha de pensamento, Alarcão e Tavares (2003:78), referem que em formação de professores devemos *“ter em atenção a personalidade dos professores e o seu nível de desenvolvimento cognitivo e afectivo,”* admitindo que estes *“não podem ser tratados da mesma maneira e que uns podem necessitar de um tratamento mais directivo do que outros ou de um tratamento mais directivo numa determinada fase do seu desenvolvimento profissional”*. Assim, advoga-se um ensino individualizado e personalizado ao nível da relação supervisor/formando.

Esse ensino, tendo por base uma lógica de supervisão clínica, reflexiva e dialógica deve servir para desenvolver nos formandos capacidades e atitudes que, na perspectiva dos autores, emergem dos objectivos a que um supervisor se deve propor:

- 1) *“Espírito de auto-formação e desenvolvimento.*
- 2) *Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência.*



3) *Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas.*

4) *Capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria.*

5) *Capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo.*

6) *Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos.*

7) *Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes.*

8) *Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo” (idem: 72).*

Em todo este processo de crescimento profissional, o supervisor deve acompanhar de perto a prática profissional dos seus formandos. Esse acompanhamento na perspectiva dos autores, traduz-se num ciclo de supervisão, subdividido nas seguintes fases:

a) Encontro pré observação.

*“Entre o supervisor e o formando, que tem lugar antes da observação de uma actividade e educativa e apresenta dois objectivos: (i) ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se lhe deparam e que podem ir desde o modo de preparar uma aula, de disciplinar os alunos, de os encorajar, de estruturar a matéria até qualquer outro assunto que mereça ser analisado, observado, resolvido; (ii) decidir que aspecto(s) vai (ou vão) ser observados” (idem: 81).*

b) Observação propriamente dita.

*“Observação de um conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco. O objecto de observação pode recair num ou noutro aspecto: no aluno, no professor, na interacção professor aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente sócio-relacional, na utilização de materiais de*



*ensino, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos e nas características do sujeito” (ibidem: 86).*

c) Análise dos dados.

*“Está intimamente ligado com a natureza da observação utilizada. Quando o observador acaba a sua tarefa d observação, tem consigo um conjunto de dados que precisa de ordenar e analisar. A análise depende do tipo de abordagem utilizada e pode ser mais ou menos morosa” (ibidem: 92).*

d) Encontro pós observação.

*“Aqui, o professor deve reflectir sobre o seu “eu” de professor e sobre o que se passou na sua interacção com os alunos para alterar, se necessário, um ou outro aspecto que não esteja em consonância com a sua função de agente de desenvolvimento e de aprendizagem. Ao fazê-lo, está a ser não apenas um agente, mas também sujeito activo. O supervisor deve ajudá-lo a reflectir, a interpretar, a ver a realidade” (ibidem: 98).*

No fundo, a supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento de autonomia profissional. Tem como finalidade apoiar e regular o processo formativo preparando para:

- . *“A actuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade;*
- . *A observação crítica;*
- . *A problematização e a pesquisa;*
- . *O diálogo;*
- . *A experimentação de diferentes papéis;*
- . *O relacionamento plural e multifacetado;*
- . *O auto-conhecimento relativo a saberes e práticas” (Alarcão, 2005: 61).*

Foca, principalmente, a prática apoiada por supervisores e orientadores. Como actividade de apoio, orientação e regulação, a supervisão aparece como uma dimensão de formação com grande relevância, acompanhada, na diversidade estratégica que a caracteriza, de uma tendência alinhada com uma abordagem reflexiva.





A supervisão não será mais do que um processo de desenvolvimento humano, através da construção do conhecimento, como aprendizagem de vida pessoal e/ou profissional. Contudo, parece ser por demais evidente que *“ninguém, por mais elevado que seja o seu grau de implicação, possa formar-se sozinho”* (Sá-Chaves, 2000: 194). Terá, obrigatoriamente, que haver uma implicação activa do formando na sua própria formação.

## 2.4. A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO E A SUPERVISÃO

No contexto do processo de supervisão a avaliação, para Alarcão e Tavares (2003: 107), *“constitui uma das dificuldades das funções do supervisor em Portugal, em virtude de no nosso país, a mesma pessoa ter de desempenhar funções de avaliação formativa e sumativa que, ainda por cima, vão influir decisivamente em classificações profissionais e dar acesso a lugares e promoções”*. Contudo, *“a avaliação deve ser o resíduo de uma longa série de análises sobre a pessoa profissional, praticada por um outro profissional-pessoa que, depois de esquecer os aspectos pontuais dessa análise, seja capaz de se fixar no que de geral, de constante, de típico, de característico há no professor em causa”* (idem: 110).

O novo ECD (Estatuto da Carreira Docente) regulado pelo Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro deixa transparecer, ainda que por outras palavras, a presença de um supervisor que acompanha o processo de avaliação do desempenho dos docentes.

Esse acompanhamento, à luz de um processo de supervisão pressupõe, segundo Barbosa (1999: 60), a influência de quatro grandes domínios:

1. *“O relacional (supervisor-supervisionado, supervisionado-supervisor, supervisionados entre si);*
2. *A planificação das acções educativas (dimensões macro, micro e meso sistémica);*
3. *A execução (mobilização de recursos e implementação de estratégias de acção educativa);*





4. *A reflexão/retroacção (alimentação do processo de ensino/aprendizagem do supervisionado)*”.

Estes domínios surgem, também, numa perspectiva de escola que se pensa a si própria, que tem um projecto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sócio-cultural e que se responsabiliza pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua concepção e realização. Esta escola surge como um organismo vivo, em desenvolvimento e aprendizagem, orientada pela finalidade de educar e (in)formar. É uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência, é esta escola, mais situada, mais responsável, mais flexível e livre, que Alarcão (2001) designa por Escola Reflexiva. A mesma implica, um tipo de organização e de gestão que Alarcão (2003: 92) define como *“participada, determinada, coerente, desafiadora e exigente, interactiva, flexível e resiliente face às situações, avaliadora, formadora”*.

Ainda no contexto de uma escola reflexiva e inclusiva pretende-se, que o professor do primeiro ciclo, no pleno desempenho da sua acção profissional desenvolva o respectivo currículo mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam.

Este desempenho depende, essencialmente, de um perfil de professor que incorpore especificações concretas tendo por base a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem no primeiro ciclo do ensino básico. Assim, de acordo com o perfil específico de desempenho profissional do professor do primeiro ciclo regulado pelo Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, este deve:

- a) *“Coopera na construção e avaliação do projecto curricular da escola e concebe e gere, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projecto curricular da sua turma;*
- b) *Desenvolve as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem;*
- c) *Organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade*



*de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens;*

*d) Utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar;*

*e) Promove a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo;*

*f) Fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação;*

*g) Promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola;*

*h) Avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem;*

*i) Desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomenta a iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis;*

*j) Promove a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática;*

*l) Relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens”.*

Este perfil de acção para além de ser construído no processo supervisiivo é amplamente abordado no processo de avaliação do desempenho docente. Ainda que em fase de regulamentação, o mesmo concretiza-se em quatro dimensões: “(i) vertente profissional e ética; (ii) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (iii) participação na escola e relação com a comunidade escolar; (iv) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida” (Decreto-Lei nº



15/2007 de 19 de Janeiro: 534). Na obstante de este ser um processo com objectivos muito concisos no que toca ao desempenho do professor do ensino básico, não poderemos deixar que este seja encarado, acima de tudo, como um ser humano com potencialidades e necessidades diversas, que importa descobrir, valorizar e ajudar a desenvolver.



### **CAPÍTULO 3**

## **METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO**

Este capítulo pretende descrever a metodologia utilizada no presente estudo que, segundo D'Oliveira (2002: 57) *“deve descrever pormenorizadamente o estudo realizado. A descrição apresentada deve ser tal que qualquer pessoa, com base nessa informação, possa replicar o estudo”*. Este encontra-se organizado em quatro secções. A primeira apresenta a natureza desta investigação. A segunda apresenta a descrição da população e amostra a quem aplicámos o nosso instrumento de recolha de dados. Na terceira apresentamos toda a informação acerca da concepção, construção e aplicação do questionário. A quarta, e última secção, apresenta informação acerca da administração do questionário, bem como, das técnicas utilizadas na análise e tratamento dos dados.

A investigação em ciências sociais segue um procedimento no qual se podem ver algumas analogias com o pesquisador de petróleo (Quivy e Campenhoudt, 2005). Não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura. Pelo contrário, o sucesso de um programa de pesquisa petrolífera depende do procedimento seguido. Primeiro o estudo dos terrenos, depois a perfuração. Estes procedimentos implicam a participação de numerosas competências diferentes.

No que respeita à investigação social, o processo é comparável. Importa, acima de tudo, que *“o investigador seja capaz de conceber e de por em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho”* (idem, 2005: 15).

No processo de investigação a metodologia reveste-se, assim, de grande importância. Esta deve ser utilizada com vista a levar a cabo a investigação, isto é, o modo de procurar dar resposta às perguntas de investigação. Neste sentido, a metodologia interessa-se mais pelo processo que pelos resultados propriamente ditos (Arnal *et al.*, 1994; Tuckman, 2000).



Em qualquer investigação é necessário um método e este não é mais do que uma formalização do percurso intencionalmente ajustado ao objecto de estudo e é concebido como meio de direccionar a investigação para os seus objectivos, possibilitando a progressão do conhecimento acerca desse mesmo objectivo (Pardal e Correia, 1995). Por outras palavras, o método é o caminho para se chegar a um fim e os métodos de investigação constituem o caminho para chegar ao conhecimento científico (Bisquerra, 1989).

O método consiste, essencialmente, num conjunto de operações, situadas a diferentes níveis, que tem em vista a consecução de objectivos determinados. Corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a sistema de normas, torna possíveis a selecção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica. Consiste, por tudo isso, num plano orientador de trabalho.

Segundo Ander-Egg (1974), citado por Pardal e Correia (1995: 10 -11), o método científico:

- . *“É fáctico, isto é, tem uma referência empírica;*
- . *Transcende os factos, ou seja, embora partindo de factos, transcende-os;*
- . *Recorre à verificação empírica, para formular resposta aos problemas colocados e para apoiar as suas próprias afirmações;*
- . *É auto correctivo e progressivo: é auto correctivo, enquanto rejeita ou ajuda as próprias conclusões; é progressivo já que, ao não tornar as suas conclusões como infalíveis e finais, está aberto a novas contribuições e à utilização de novos procedimentos e de novas técnicas;*
- . *As suas formulações são de tipo geral;*
- . *É objectivo, não de um objectivismo ingénuo, como se fosse possível isolar completamente o investigador da sua cultura e dos seus valores, mas na medida em que, fazendo-se esse esforço sério, se conseguem alcançar a verdade possível dos factos”.*

O investigador tem ao seu dispor um referencial de métodos a que pode recorrer para a investigação de um problema. No Quadro VI podemos observar uma classificação dos métodos de investigação mais utilizados em estudos científicos:



	Método	Descritores gerais do método
Quanto à generalização	<i>Nomotético</i>	Estuda aspectos gerais e reguladores do fenómeno. Preocupações generalizadoras.
	<i>Ideográfico</i>	Estuda factos particulares. Sem preocupações generalizadoras.
	<i>Estudo de caso</i>	Analisa, de modo intensivo, situações particulares. Sob condições limitadas, possibilita generalizações empíricas.
	<i>Comparativo</i>	Detecta causas de diferenças ou semelhanças nos objectos de estudo, viabilizando sugestões de explicação.
Quanto à centração no objecto de estudo	<i>Experimental</i>	Estudo, em geral, por controlo e manipulação de variáveis. <b>a. Por provocação:</b> modificação intencional de uma variável independente por outra do mesmo tipo; <b>b. Em laboratório:</b> fora do meio habitual; <b>c. No campo:</b> no meio habitacional.
	<i>Clínico</i>	Estudo de casos individuais em profundidade <b>a. Em situação</b> <b>b. Em laboratório</b>
Quanto à obtenção e tratamento de dados	<i>Quantitativo</i>	Privilegia o recurso a instrumentos e a análise estatística.
	<i>Qualitativo</i>	Privilegia, na análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificação e medida.
Quanto aos quadros de referência (exemplos)	<i>Compreensivo</i>	Enfatiza a apreensão e explicitação da significação interna do fenómeno, na sua singularidade.
	<i>Funcional</i>	Enfatiza o estável na vida social, enquanto produto das instituições. A explicação dos fenómenos está associada aos papéis destes no sistema social.
	<i>Dialético</i>	Enfatiza, na explicação da realidade social, a existência de contradições no seu interior.
	<i>Estrutural</i>	Enfatiza, na explicação de um fenómeno social, o carácter sistemático e global do mesmo.

Quadro VI: Métodos: uma classificação (fonte: Pardal e Correia 1995: 17)

No que toca à obtenção e tratamento de dados, os métodos mais utilizados são, o quantitativo e o qualitativo.

Tradicionalmente, a investigação quantitativa e a investigação qualitativa estão associadas a paradigmas. A distinção entre paradigmas diz respeito à produção do conhecimento e ao processo de investigação e pressupõe existir



uma correspondência entre epistemologia, teoria e método. No entanto, a distinção é usualmente utilizada a nível do método.

As vantagens e inconvenientes relativos à adequada utilização de métodos quantitativos e de métodos qualitativos em trabalhos de investigação em ciências sociais têm sido, nas últimas décadas, objecto de discussão.

Carmo e Ferreira (1998 :176) afirmam que *“um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem que aderir rigidamente a um dos dois paradigmas, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles”*.

Contudo, Brannen (1992) põe em evidência as dificuldades de os utilizar conjuntamente numa mesma investigação. A utilização conjunta de métodos quantitativos e de métodos qualitativos tem implicações de natureza teórica, atendendo a que a utilização de diferentes métodos de investigação tem também como base diferentes pressupostos, entre outros, acerca da realidade social e da natureza dos dados recolhidos.

Richardt e Cook (1986), citados por Carmo e Ferreira (1998) indicam algumas características atribuídas a cada um dos paradigmas, representadas sumariamente no quadro VII.

Paradigma Qualitativo	Paradigma Quantitativo
Advoga o emprego dos métodos qualitativos.	Advoga o emprego dos métodos quantitativos.
Fenomenologismo e verstehen (compreensão) “interessado em compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que actua”.	Positivismo lógico (procura as causas dos fenómenos sociais, prestando escassa atenção aos aspectos subjectivos dos indivíduos).
Observação naturalista e sem controlo.	Medição rigorosa e controlada.
Subjectivo.	Objectivo.
Próximo dos dados; “perspectiva a partir de dentro”.	À margem dos dados; perspectiva “a partir de fora”.
Fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo.	Não fundamentado na realidade, orientado para a comprovação, confirmatório, reducionista, inferencial e hipotético-dedutivo.
Orientado para o processo.	Orientado para o resultado.



Válido: dados “reais”, “ricos” e “profundos”.	Fiável: dados “sólidos” e repetíveis.
Não generalizável: estudos de caso isolados.	Generalizável: estudos de casos múltiplos.
Holístico.	Particularista.
Assume uma realidade dinâmica.	Assume uma realidade estável.

Quadro VII: Características dos paradigmas Qualitativo e Quantitativo. Fonte: Reichardt e Cook (1986: 29) in Carmo e Ferreira (1998: 177).

### 3.1. METODOLOGIA USADA

Para que possamos atingir os objectivos a que nos propomos, consideramos que o método de investigação a privilegiar para o nosso trabalho será o Método Quantitativo que, segundo Carmo e Ferreira (1998: 178) tem como principais objectivos *“encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias”*. Os mesmos autores referem ainda que *“a investigação quantitativa implica que o investigador antes de iniciar o trabalho elabore um plano de investigação estruturado, no qual os objectivos e os procedimentos de investigação estejam indicados pormenorizadamente”* (ibidem: 178). Ainda segundo os mesmos autores, *“o objectivo do uso da metodologia quantitativa é a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo a partir da amostra, o estabelecimento de relações causa-efeito e a previsão de fenómenos”* (idem: 178).

Boudom (S. D.: 41), diz-nos ainda que *“podemos definir como inquéritos quantitativos aqueles que permitem recolher, num conjunto de elementos, informações comparáveis entre esses elementos. Essa comparação de informação possibilita, em seguida, a enumeração e, mais geralmente, a análise quantitativa dos dados”*.

A condição necessária para a aplicação dos métodos é que a observação incida sobre um conjunto de elementos, de certa maneira comparáveis. *“Geralmente esses elementos são indivíduos, mas podem ser também grupos, instituições, sociedades ou outras unidades”*.





Embora o Método quantitativo, na sua generalidade, se enquadre num paradigma Positivista Lógico (idem: 177) que *“procura as causas dos fenómenos sociais, prestando escassa atenção aos aspectos subjectivos dos indivíduos”*, neste estudo, enquadrar-se-á mais numa perspectiva paradigmática sócio-construtivista visto ser nossa intenção dar voz aos professores para que deles imirja a resposta às nossas questões.

### 3.2. DESCRIÇÃO DA POPULAÇÃO E AMOSTRA

Para o nosso estudo, e de acordo com a temática que o define, pretendíamos que os professores do primeiro ciclo do Ensino Básico participassem neste estudo.

No entanto, seria impensável, a este nível, incluir no mesmo todos os professores do primeiro ciclo a leccionarem em Portugal, não só pela imensidão da amostra, mas também pelas dificuldades logísticas ao nível da distribuição e recolha do instrumento de investigação.

Estes condicionalismos ponderaram na nossa decisão de consubstanciar a população do nosso estudo aos professores do primeiro ciclo a leccionarem no Quadro de Zona Pedagógica de Viseu. Estes professores, num total de oitocentos e oitenta e dois (882) encontram-se subdivididos em duas categorias: (i) professores do Quadro de Zona Pedagógica; (ii) professores do Quadro de Escola.

Dessa população, resolvemos circunscrever no número e no espaço a nossa amostra. A mesma, segundo Carmo e Ferreira (1998: 196), se *“for de muito pequena dimensão, os resultados do estudo podem não ser generalizáveis à população considerada”*. Contudo, consideramos a nossa amostra representativa por ser constituída por trezentos e noventa e sete (397) professores (cerca de 45% da população) a leccionarem nos agrupamentos de escolas do concelho de Viseu.

Pesou na nossa decisão, o facto do investigador se encontrar a leccionar num desses agrupamentos de escolas. Julgamos, também, que a circunscrição



da amostra a este concelho, nos favorecerá ao nível da percentagem de respostas obtidas ao instrumento de recolha de dados, pelo facto do mesmo chegar com mais facilidade aos professores dada a proximidade das escolas e a elevada concentração de professores a leccionarem em cada uma delas.

Interferiu também na decisão da referida circunscrição geográfica da aplicação do instrumento de recolha de dados, o facto da existência de um elevado número de professores do primeiro ciclo a leccionarem em toda a área geográfica do Quadro de Zona Pedagógica de Viseu, bem como a sua extensão e as dificuldades inerentes à distribuição e recepção com sucesso do nosso instrumento de recolha de dados.

### 3.3. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

Para que pudéssemos, de forma sistematizada, proceder à recolha de informação na referida população, optámos pelo inquérito pelo questionário.

Enquadrado na perspectiva quantitativa, o inquérito por questionário surge como *“um processo de recolha sistematizado, no terreno, de dados susceptíveis de poderem ser comparados”* (Carmo e Ferreira, 1998: 123).

Na construção de um questionário há que ter em atenção não só as vantagens como também as limitações que a sua utilização revela.

É imprescindível que anteriormente à construção de um questionário haja um trabalho prévio que conduza à definição de indicadores prescritivos das perguntas a colocar correlacionados com o quadro teórico de referência. Para Pardal e Correia (1995: 53) *“um questionário capaz de recolher a informação necessária, pressupõe um conjunto de procedimentos metodológicos e técnicos, não necessariamente faseados, mas de preferência interactivos, que vão desde a formulação do problema até à aplicação, numa amostra reduzida, similar à amostra em estudo, no que se refere à distribuição de características, ao pré-teste que, constituindo um estudo piloto, faculta dados empíricos susceptíveis de melhoramentos do questionário”*.



### 3.3.1. CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO

A construção e administração de um questionário exigem alguns padrões de actuação tanto quanto à construção das perguntas como à apresentação do questionário.

Antes de referenciar esses padrões de activação julgamos ser importante mencionar que partimos para a construção deste questionário já munidos de uma reflexão, que queremos profunda, sobre um referencial teórico que nos proporcionou a aquisição de conhecimentos não só a nível de conceitos tais como supervisão e avaliação do desempenho com também a nível metodológico e empírico.

Apoiados por estes conhecimentos partimos para a construção do instrumento de recolha de dados conscientes dos cuidados a ter. No que toca à construção das perguntas, tivemos cuidados acrescidos com: 1) o número; 2) o tipo; 3) a clareza; 4) a subjectividade; 5) a abrangência e 6) a pertinência das perguntas. Quanto ao número de perguntas a aplicar, se elas forem em número reduzido podem não abranger toda a problemática que se pretende inquirir. Por outro lado, se forem em número excessivo poderia transformar-se numa análise de difícil concretização e obter, deste modo, um efeito dissuasor para o respondente. Contudo, devido à pouca informação científica referente à nossa problemática, optamos por correr algum risco e alargar o número de perguntas tanto quanto a temática em estudo nos parecia exigir. Optámos, essencialmente por um tipo de perguntas fechadas de modo a especificar as respostas não dando asas à criação de ambiguidades de difícil compreensão e tratamento estatístico. Houve um cuidado redobrado ao nível das instruções, sobre a forma de responder às perguntas, para que, na hora de responder, ao inquirido não suscitasse dúvidas nem ao nível da forma nem do conteúdo das respostas.

Quisemos construir um enunciado que, no seu todo, fosse claro ao nível da compreensão, abrangente ao nível dos conteúdos, o mais objectivo em termos de



respostas e acreditamos que muito pertinente dada a relevância e actualidade da temática abordada.

No que toca à apresentação do questionário Carmo e Ferreira (1998:144) afirmam que esta, *“é muito mais importante do que se possa imaginar (...) a apresentação funciona como elemento legitimador (ou não), tendo uma quota parte de responsabilidade no êxito ou no inêxito de um inquérito por questionário”*. Deste modo, julgámos importante ter alguns cuidados no que toca à apresentação deste instrumento de recolha de dados, tentando não esquecer alguns elementos práticos, tais como:

- 1) A apresentação do investigador, dado importante para a credibilização do mesmo aos olhos do inquirido;
- 2) A apresentação do tema feito de forma clara e simples com o intuito de envolver o inquirido na temática valorizando o que este pode trazer à investigação com as suas perguntas;
- 3) Instruções de resposta precisas, claras e curtas para que não se tornassem contraproducentes.

Foi assente em critérios como a clareza e rigor na apresentação, bem como na comodidade para o respondente, que este questionário foi construído, convictos de que é o instrumento de recolha de dados mais adequado à nossa investigação.

### 3.3.2. VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Privilegiado que foi o questionário para ser o instrumento de recolha de dados na nossa investigação, padeceu de constantes reflexões visando, sempre, a sua melhoria. Para que fosse um instrumento válido, foi a sua primeira versão (ver Anexo 2.1.) enviada a três peritos que considerámos terem conhecimentos de referência nas áreas da supervisão, tratamento estatístico em SPSS e na construção de questionários. O primeiro, alertou-nos para alguns aspectos que se relacionavam com aspectos de estrutura e de ordenamento de algumas questões. Não deixou também de referir que a presença do conceito de supervisão no questionário não estaria muito perceptível.



O segundo perito fez uma análise virada, essencialmente, para o tratamento estatístico recorrendo ao programa informático SPSS do respectivo questionário e para o qual nos deu indicações em algumas questões visando a melhoria das mesmas em termos da sua construção, clareza e não menos importante, em termos do tratamento dos dados a obter.

O terceiro perito alertou-nos, também, para o facto da clareza em certos itens de algumas questões. Referiu, também, que devíamos evitar a colocação de questões do tipo abertas dada a extensão do questionário poder levar à recusa de resposta por parte de muitos respondentes.

Assim, tendo em conta estes preciosos contributos, e consequente reflexão acerca dos mesmos, procedemos às alterações que julgámos terem melhorado o questionário, tais como:

1) Focalizada no conceito de supervisão, foi criada no questionário uma secção que nos permite a verificação da importância, no processo de avaliação do desempenho do papel do supervisor, das suas funções, da temporalidade do exercício das mesmas bem como da sua presença.

2) Foram introduzidas alterações ao nível da construção de algumas questões tendo em vista uma melhoria ao nível da sua clareza, permitindo uma melhor compreensão (por parte do respondente) e um melhor tratamento estatístico (por parte do investigador).

3) Foram ainda efectuadas alterações ao nível da apresentação gráfica de algumas questões que permitiram reduzir, consideravelmente, o tamanho do questionário.

### 3.3.3. ESTUDO PILOTO

Para garantirmos a aplicabilidade do nosso questionário no terreno e avaliar se está de acordo com os objectivos por nós formulados inicialmente, realizámos um Estudo Piloto que, para Carmo e Ferreira (1998:145) *“poderá permitir averiguar as condições em que o questionário poderá ser aplicado, a sua qualidade gráfica e a adequação da carta e instruções que o acompanham”*.



Pretendemos, também, com este Estudo Piloto, verificar: i) se todas as questões são compreendidas pelos inquiridos da mesma forma e da forma prevista pelo investigador; ii) se as respostas alternativas às questões fechadas cobrem todas as respostas possíveis; iii) se não haveria perguntas inúteis, inadequadas à informação pretendida, demasiado difíceis ou a que um grande número de inquiridos se recusa a responder; iv) se não faltariam perguntas relevantes; v) se os inquiridos não consideraram o questionário muito longo, aborrecido ou difícil.

Deste modo, procedemos à realização dum Estudo Piloto (em 19 de Março de 2007), fora da área geográfica da nossa amostra. Entregámos quinze questionários (ver Anexo 2.2) num determinado Conselho de Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico na Zona Pedagógica de Coimbra. Acompanhava os questionários uma grelha de observação/registos (ver Anexo 2.2.1) e um envelope para que depois de respondidos serem colocados no mesmo e entregues ao investigador. Dois professores presentes recusaram o preenchimento, tendo o questionário sido preenchido pelos restantes treze professores. Partindo das respostas obtidas, produzimos a seguinte análise e retirámos as consequentes conclusões tendo em vista a possibilidade de efectuar alterações ao questionário final.

Depois de analisadas as questões ao nível dos resultados obtidos pelo Estudo Piloto, podemos concentrar-nos agora, numa análise mais aprofundada ao nível da pertinência de algumas questões, bem como da necessidade de introduzir algumas alterações às mesmas.

Para além de algumas falhas encontradas ao nível da enumeração de certas alíneas em duas questões (**Q. 10** e **Q. 17**), o questionário não mereceu qualquer comentário na grelha de observação/registos por parte dos respondentes, em termos da construção, clareza e pertinência das questões aplicadas. Todas foram respondidas correctamente de acordo com as instruções inerentes a cada questão com a excepção da **Q. 15** onde se solicitava aos respondentes que estes assinalassem uma e uma só fonte (alínea), tendo alguns assinalado mais do que uma. No entanto, consideramos que o facto dos inquiridos assinalarem mais do que um item, poderá contribuir para a construção do conhecimento a que esta questão se destina (*contributo das fontes de*



*informação para a construção do conhecimento dos inquiridos sobre o actual sistema de avaliação do desempenho docente).* Deste modo, julgamos ser pertinente alterar a formulação da questão para que a mesma possa permitir aos inquiridos mais do que uma opção de resposta.

A última pergunta (**Q. 24**), não sabemos se devido ao tipo de questão (aberta), não foi respondida por nenhum dos inquiridos, facto que nos leva a ponderar a pertinência da mesma, tanto ao nível da aquisição de informação (que poderá ser diminuta) quer ao nível da análise de conteúdo da mesma que poderá ser ambíguo, disperso e de difícil categorização se respondido por poucos respondentes. Por conseguinte, optámos por retirar a referida questão e alterámos a formulação da **Q. 15** de modo a que os respondentes pudessem assinalar mais do que um item ao responderem a essa questão.

### 3.4. ESTUDO PRINCIPAL

Depois de efectuadas as alterações devidas (decorrentes da realização do estudo piloto) ao questionário, este ficou pronto para ser distribuído pela nossa amostra. A nível geral, com este questionário, pretendemos:

- Caracterizar as concepções de professores do 1º ciclo do Ensino Básico sobre a Avaliação do Desempenho Docente;
- Identificar, na perspectiva do respondente, o papel que a figura de Supervisor pode desempenhar no processo de Avaliação do Desempenho;
- Identificar, em que medida as representações dos professores variam em função de determinadas características pessoais (por exemplo género, idade...) e profissionais (por exemplo tempo de serviço).

A nível mais específico, cada questão tem o seu propósito/objectivo:

#### **Questão 1 a 7**

- Caracterizar os respondentes por idade (Q1), género (Q2), categoria profissional (Q3), habilitação académica (Q4), grupo de docência de Formação



Inicial (Q5), tempo de serviço (Q6) e assunção de cargos nos últimos cinco anos (Q7)

### **Questão 8 e 8.1**

- Aferir se o respondente já foi sujeito a um processo de avaliação do desempenho docente e se sim quando.

### **Questão 9**

- Identificar os conceitos que, para os inquiridos, mais se relacionam com o de avaliação do desempenho.

### **Questão 10 e 11**

- Identificar a valorização dada a um conjunto de princípios a que deve obedecer, na perspectiva dos inquiridos, um sistema de avaliação do desempenho docente (Q10) bem como o seu grau de concordância face à adopção desse sistema (Q11).

### **Questão 12 e 13**

- Caracterizar as concepções dos respondentes sobre o anterior sistema de avaliação do desempenho docente, em particular ao nível da sua eficiência (Q12) e finalidade (Q13).

### **Questão 14, 15, 16, 17 e 18**

- Caracterizar as concepções sobre o actual sistema de avaliação do desempenho docente usado em Portugal (a partir de Janeiro de 2007 com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro) em particular ao nível:
  - Do grau de conhecimento ao nível dos normativos (Q14), bem como das fontes de informação privilegiadas para o conhecimento dos mesmos (Q15);
  - Das finalidades (Q16);





- Da importância do papel desempenhado por diferentes intervenientes (Q17);
- Da importância de diversas fontes de informação (instrumentos, evidências) a utilizar para a recolha de evidências (Q18) no processo de avaliação do desempenho docente.

### **Questão 19**

- Identificar, de entre um conjunto de dimensões de avaliação apresentado, aquelas consideradas como deverem nortear o processo de Avaliação do Desempenho Docente.

### **Questão 20, 21, 22 e 23**

- Identificar em que medida um supervisor pode desempenhar um determinado papel no processo de avaliação do desempenho do professor e a sua importância, em particular ao nível:
  - Do papel do supervisor (Q20);
  - Das funções do supervisor (Q21);
  - Da temporalidade do exercício dessas funções (Q22);
  - Da sua presença (Q23);

## **3.4.1. ADMINISTRAÇÃO DO QUESTIONÁRIO**

Procedemos à entrega do questionário final (nos dias 30 e 31 de Maio de 2007), acompanhados do respectivo envelope e de uma carta a solicitar autorização aos Conselhos Executivos para efectuar o estudo junto dos seus professores. Foi entregue pelo investigador, em mão, aos representantes para o 1º ciclo, dos Conselhos Executivos de cada Agrupamento que abrangia a área geográfica da nossa amostra.

O questionário foi recolhido pelo investigador, de modo a que não houvesse dispersão do mesmo. O Quadro VIII representa os questionários entregues, bem como aqueles que foram respondidos.



Agrupamento de Escolas de	Nº de Questio. entregues	Nº de Questio. respondidos
Abraveses	68	48
Grão Vasco	66	47
Marzovelos	51	27
Silgueiros	27	21
Vil de Soito	36	24
Infante D. Henrique	59	43
Mundão	37	29
Viso	53	38
TOTAL	397	277
%	100%	69,7%

Quadro VIII: Questionários entregues e respondidos pelos inquiridos

Podemos então verificar que dos trezentos e noventa e sete (397) questionários entregues recebemos duzentos e setenta e sete (277), todos preenchidos correctamente, perfazendo uma percentagem de respostas (69,7%) elevada. Para isto contribuíram, certamente, as diligências efectuadas pelo investigador junto dos conselhos executivos, solicitando-lhes uma especial atenção na distribuição, recolha e preenchimento do questionário por parte dos inquiridos, para que não houvesse uma dispersão dos mesmos, acabando por não serem entregues. Deste modo, conseguimos obter uma base de dados importante que pudesse suportar a nossa investigação.

### 3.4.2. ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS/RESULTADOS

Para sistematizar e realçar a informação fornecida pelos dados utilizámos técnicas da estatística descritiva e da estatística inferencial. Os dados foram tratados informaticamente recorrendo ao programa de tratamento estatístico SPSS (Statistical



Package for the Social Science), na versão 16.0 de 2007, e as técnicas estatísticas aplicadas foram:

- FREQUÊNCIAS: absolutas (n) e relativas (%);
- MEDIDAS DE TENDÊNCIA CENTRAL: média aritmética ( $\bar{x}$ ), mediana (Md) e moda (Mo);
- MEDIDAS DE DISPERSÃO OU VARIABILIDADE: desvios padrão (s);
- COEFICIENTES: correlação de Spearman ( $r_s$ );
- TESTES DE HIPÓTESES: teste U de Mann-Whitney e teste de significância de um coeficiente de correlação de Spearman.

Atendendo a que as variáveis que cruzámos eram maioritariamente de natureza ordinal, optámos por aplicar técnicas inferenciais não paramétricas. Nos testes fixámos o valor de 0.05, para o nível de significância.



## CAPÍTULO 4

### RESULTADOS: DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos depois de tratados estatisticamente, bem como a descrição dos mesmos e a sua interpretação. Segundo Fortin, (1999: 329) este capítulo *“consiste em apresentar os resultados e interpretá-los à luz das questões de investigação ou das hipóteses formuladas. Apresentar os resultados consiste em acompanhar o texto narrativo de quadros e figuras que ilustrem os principais resultados obtidos com as diferentes análises utilizadas”*.

Os professores que participaram no estudo apresentavam idades compreendidas entre 26 e 63 anos, sendo a idade média de 42.64 anos com desvio padrão de 7.78 anos. Analisando os dados apresentados no quadro IX podemos constatar que 26.4% tinham idades compreendidas entre 45 e 50 anos, seguidos de 22.4% cujas idades se situavam entre 50 e 55 anos e de 20.6% que pertenciam ao grupo etário dos 30 aos 35 anos.

Relativamente ao género verificamos que a maioria dos professores, concretamente 80.1%, era do género feminino.

Quadro IX  
Professores segundo as características socio-demográficas

Variável	n	%
Grupo etário		
< 30	8	2.9
[30 – 35[	57	20.6
[35 – 40[	40	14.4
[40 – 45[	32	11.6
[45 – 50[	73	26.4
[50 – 55[	62	22.4
[55 – 60[	3	1.1
≥ 60	2	0.7
Género		
Masculino	55	19.9
Feminino	222	80.1



Segundo o Quadro X, no que concerne à situação profissional verificou-se que 62.8% dos professores pertenciam ao Quadro de Zona Pedagógica e que os restantes 37.2% eram professores do Quadro de Escola.

Verificamos também que uma larga maioria dos professores (85.9%) possuíam a licenciatura como habilitação académica.

Relativamente ao grupo de docência constatamos que 83.0% dos professores que leccionavam no 1º Ciclo do Ensino Básico eram professores que pertencem ao grupo de docência do 1º ciclo e que os restantes 17.0% eram professores pertencentes ao grupo de docência do 1º e 2º Ciclos (variantes).

O tempo de docência variou entre 3 e 32 anos, sendo a média de 19.38 anos com desvio padrão de 8.64 anos. Verificamos que 22.4% dos professores apresentaram tempos de docência compreendidos entre 25 e 30 anos, seguidos de 19.9% que referiram tempos entre 10 e 15 anos.

Quanto aos cargos desempenhados, verificamos que 29.9% dos professores já tinham sido orientadores de prática pedagógica, seguindo-se 22.7% que já desempenharam o cargo de coordenador de conselho de docentes.

A maioria dos professores, concretamente 86.3%, afirmou já ter sido sujeito a avaliação de desempenho durante a sua carreira como docentes.

Questionados acerca do último ano em que tal avaliação foi realizada 41.7% referiram os anos de 2003 e 2004, seguidos de 27.7% que indicaram os anos de 2005 e 2006.

Quadro X  
Posicionamento dos professores segundo as características profissionais

Variável	n	%
Situação profissional		
Professor do Quadro de Escola	103	37.2
Professor do Quadro de Zona Pedagógica	174	62.8
Professor contratado	-	0.0
Habilitação Académica		
Doutor	1	0.4
Mestre	14	5.1
Licenciado	238	85.9
Bacharel	24	8.7



Grupo de Docência		
1º Ciclo	230	83.0
1º e 2º Ciclo	47	17.0
Tempo de serviço (anos)		
< 5	4	1.4
[5 – 10[	44	15.9
[10 – 15[	55	19.9
[15 – 20[	35	12.6
[20 – 25[	34	12.3
[25 – 30[	62	22.4
≥ 30	43	15.5
Cargos assumidos nos últimos cinco anos		
Orientador de Prática Pedagógica	80	29.9
Coordenador de Conselho de Docentes	63	22.7
Elemento da Comissão Especializada de Avaliação do Desempenho	27	9.7
Presidente do Conselho Pedagógico	3	1.1
Presidente do Conselho Executivo	1	0.4
Durante a carreira foi sujeito a avaliação		
Sim	239	86.3
Não	38	13.7
Último ano em que foi avaliado		
1999 - 2000	12	5.1
2001 – 2002	66	27.7
2003 – 2004	100	41.7
2005 – 2006	61	25.5

Questionados acerca dos dois aspectos que associam à avaliação do desempenho docente, 166 professores referiram a «promoção na carreira», sendo que 47.6% o colocaram como sendo o aspecto mais importante e 52.4% como tendo menos importância; 112 professores referenciaram o «aumento de salário», tendo 41.1% atribuído a este aspecto a maior importância e 58.9% a menor importância; o «desenvolvimento profissional» foi referido por 107 professores, sendo que 76.6% lhe atribuíram a maior importância e 23.4% a menor. Os restantes aspectos foram referenciados por um número de professores bastante inferior aos anteriormente indicados (quadro XI).

Influenciados ou não pelo processo de Avaliação do Desempenho Docente em vigorar (à data do preenchimento do questionário), os professores elegeram a «promoção na carreira», «o aumento de salário» e «desenvolvimento profissional» respectivamente como sendo os aspectos que melhor caracterizam esse mesmo processo. Este, regulamentado pelo Decreto-Regulamentar nº 14/92



de 4 de Julho deixa transparecer, claramente, uma alusão à forma “administrativa” de se progredir na carreira, aumentando assim, o seu índice remuneratório. Associam também, o desenvolvimento profissional à obrigatoriedade de formação para a progressão na carreira isto porque o direito à formação contínua (tão desejado pelos professores) converteu-se em dever passando mesmo a obrigação. *“Caracteriza-se por um processo de avaliação mecanicista, estandardizado a que têm que se submeter todos os intervenientes e cujos resultados estão pré definidos”* (Reis, 1999: 132).

Quadro XI  
Posicionamento dos professores segundo as concepções sobre  
a Avaliação do Desempenho Docente

Importância Itens	Mais		Menos		Total	
	n	%	n	%	n	%
Promoção na carreira	79	47.6	87	52.4	166	100.0
Aumento de salário	46	41.1	66	58.9	112	100.0
Desenvolvimento profissional	82	76.6	25	23.4	107	100.0
Gestão de recursos humanos	12	36.4	21	63.6	33	100.0
Seleccção	17	60.7	11	39.3	28	100.0
Prestação de contas	11	39.3	17	60.7	28	100.0
Formulação de Juízos	15	60.0	10	40.0	25	100.0
Demissão	1	4.5	21	95.5	22	100.0
Certificação	4	28.6	10	71.4	14	100.0
Efectivação	7	58.3	5	41.7	12	100.0
Retenção	3	42.9	4	57.1	7	100.0

No Quadro XII (anexo 4.1) apresentamos os dados referentes à opinião dos professores acerca dos princípios a que deve obedecer um sistema de avaliação do desempenho docente.

Com o princípio «dever abranger todo o pessoal docente independentemente das funções que exerça» 48.7% dos professores manifestaram a completa concordância e 43.7% a concordância. A maioria dos professores (53.4%) concordou com o princípio «todas as funções desempenhadas pelos docentes devem ser avaliadas», seguidos de 26.4% que manifestaram a total concordância. O princípio «deve funcionar de acordo com um quadro de referência nacional» obteve a concordância de 47.7% dos docentes e a total concordância de 24.2%. Na sua maioria (54.5%) os professores



concordaram com o princípio «deverá recorrer a fontes de informação diversificadas (por exemplo incluir informações de diferentes intervenientes na avaliação)», seguindo-se que 19.5% que não tinham opinião acerca deste aspecto. Relativamente ao princípio «dever reflectir as notas dos alunos» constatamos que 37.2% dos professores discordaram, seguidos de 32.5% que discordaram completamente com o facto do sistema de avaliação do desempenho docente lhe obedecer. Por outro lado, o princípio «dever servir para o desenvolvimento profissional do professor» obteve a concordância de 56.7% dos inquiridos e a completa concordância de 27.4%. A maioria dos professores (53.4%) concordou com o princípio «dever servir para o reconhecimento do mérito para progressão na carreira», sendo que 18.8% deram a este princípio a total concordância. As opiniões dos professores dividem-se no que respeita ao princípio «deve ser claramente separado do sistema remuneratório», verificando-se que 36.5% manifestaram a sua concordância enquanto que 29.2% optaram pela posição contrária. Verificamos ainda que 42.6% dos professores disseram discordar com o princípio «deve ser claramente separado do sistema de progressão na carreira» mas 25.3% manifestaram a opinião oposta.

Analisando os resultados apresentados no quadro XIII, verificamos que os professores tenderam a concordar mais com os princípios de que o «sistema de avaliação do desempenho docente deve abranger todo o pessoal docente independentemente das funções que exerça», «dever servir para o desenvolvimento profissional do professor» e de «todas as funções desempenhadas pelos docentes deverem ser avaliadas». Por outro lado, os inquiridos revelaram um menor grau de concordância com os princípios desse sistema «dever ser claramente separado do sistema remuneratório», «dever ser claramente separado do sistema de progressão na carreira» e «dever reflectir as notas obtidas pelos alunos».

Quadro XIII  
Medidas descritivas referentes à concordância com os princípios  
a que deve obedecer um sistema de Avaliação do Desempenho Docente

Princípios	$\bar{x}$	Md	s
Deve abranger todo o pessoal docente independentemente das funções que exerça	4.38	4.00	0.72





Dever servir para o desenvolvimento profissional do professor	4.01	4.00	0.91
Todas as funções desempenhadas pelos docentes devem ser avaliadas	3.95	4.00	0.91
Deve funcionar de acordo com um quadro de referência nacional	3.76	4.00	1.06
Deve servir para o reconhecimento do mérito para progressão na carreira	3.73	4.00	1.02
Deverá recorrer a fontes de informação diversificadas (por exemplo incluir informações de diferentes intervenientes na avaliação)	3.64	4.00	0.92
Deve ser claramente separado do sistema remuneratório	3.17	3.00	1.18
Deve ser claramente separado do sistema de progressão na carreira	2.91	2.00	1.24
Dever reflectir as notas obtidas pelos alunos	2.19	2.00	1.14

Como podemos constatar (quadro XIV) a maioria dos professores, concretamente 73.3%, concordou com a adopção de um sistema de avaliação do desempenho docente.

Quadro XIV  
Posicionamento dos professores segundo a opinião acerca da adopção de um sistema de Avaliação do Desempenho Docente

Concorda com a adopção de um sistema de Avaliação do Desempenho Docente?	n	%
Discordo completamente	8	2.9
Discordo	25	9.0
Sem opinião	16	5.8
Concordo	203	73.3
Concordo completamente	25	9.0

A comparação da concordância com a adopção de um sistema de avaliação do desempenho docente em função do facto do docente de ter sido sujeito a algum processo de avaliação do desempenho permitiu obter os resultados apresentados no quadro XV. Como podemos constatar, os docentes que foram avaliados tendem a concordar mais com a adopção de um sistema de avaliação do desempenho. No entanto, a diferença observada não é estatisticamente significativa ( $p = 0.271$ ).



Quadro XV

Comparação da concordância com a adopção de um sistema de avaliação do desempenho docente em função do facto de ter sido sujeito a avaliação do desempenho docente

Variáveis	Avaliação do desempenho				z	p
	Sim		Não			
	$\bar{x}$	Md	$\bar{x}$	Md		
Concordância com a adoção de um sistema de avaliação do desempenho docente	3.78	4.00	3.68	4.00	-0.61	0.271

Os professores inquiridos revelaram opiniões opostas relativamente à efectiva capacidade de avaliação do anterior sistema de avaliação do desempenho docente. Como podemos constatar pelos dados apresentados no quadro XVI, 39.7% dos professores concordaram com o facto do anterior sistema permitir uma avaliação efectiva do seu desempenho enquanto que 36.5% manifestaram a opinião contrária.

No entanto, se aprofundarmos a análise aos dados obtidos, podemos verificar que há alguma ambiguidade relativa aos mesmos pois, são mais aqueles que discordam e discordam completamente com a capacidade de avaliação do anterior sistema de avaliação do desempenho do que aqueles que concordam e concordam completamente.

Quadro XVI

Posicionamento dos professores segundo a opinião acerca da capacidade de avaliação do anterior sistema de Avaliação do Desempenho Docente

Considera que o anterior sistema de Avaliação do Desempenho Docente permitia uma avaliação efectiva do desempenho dos professores?	n	%
Discordo completamente	28	10.1
Discordo	101	36.5
Sem opinião	33	11.9
Concordo	110	39.7
Concordo completamente	5	1.8

Comparando a opinião acerca da efectiva capacidade de avaliação do anterior sistema de avaliação do desempenho docente em função do facto do



docente de ter sido sujeito a algum processo de avaliação do desempenho verificamos (quadro XVII) que os docentes que foram avaliados tendem a concordar mais com a capacidade do anterior sistema para fazer uma avaliação efectiva do desempenho dos docentes mas a diferença observada não é estatisticamente significativa ( $p = 0.171$ ).

Quadro XVII

Comparação da opinião acerca da efectiva capacidade de avaliação do anterior sistema de avaliação do desempenho docente em função do facto de ter sido sujeito a avaliação do desempenho docente

Variáveis	Avaliação do desempenho				z	p
	Sim		Não			
	$\bar{x}$	Md	$\bar{x}$	Md		
Opinião acerca da efectiva capacidade de avaliação do anterior sistema de avaliação do desempenho docente	2.89	3.00	2.71	2.00	-0.95	0.171

Relativamente aos aspectos que caracterizam o anterior sistema de avaliação do desempenho docente verificamos (quadro XVIII, anexo 4.2) que 44.8% dos professores concordaram com a certificação, seguidos de 33.6% que disseram não ter opinião. Quanto à selecção, 37.5% discordaram e 36.8% manifestaram-se sem opinião. Acerca da gestão de recursos humanos, 42.6% dos professores revelaram não ter opinião, seguidos de 27.8% que discordaram e de 22.4% que assinalaram a alternativa oposta. Na efectivação, a tendência de respostas foi semelhante à característica anterior, com 35.4% dos professores a optarem por afirmar que não tinham opinião, seguidos de 28.5% que concordaram e de 25.6% que assinalaram a alternativa oposta. Respostas semelhantes foram dadas relativamente à «formulação de juízos», sendo que 38.6% dos professores assinalaram a alternativa sem opinião, 28.9% discordaram e 21.7% manifestaram concordância. No que concerne ao «desenvolvimento profissional», 43.7% dos professores concordaram, seguindo-se 27.4% que se manifestaram sem opinião e de 20.6% que disseram discordar. Em termos de «prestação de contas», 43.0%



dos professores não manifestaram opinião, seguidos de 26.7% que discordaram e de 23.1% que optaram pela alternativa oposta. Em termos de «retenção», verificamos que 41.9% disseram não ter opinião, seguindo-se 32.5% que manifestaram a sua discordância. A maioria dos professores (55.2%) concordou com o facto do anterior sistema de avaliação do desempenho ter como característica a promoção na carreira. Relativamente à «demissão», verificamos que 41.2% dos professores optaram por afirmar não terem opinião, seguidos de 31.4% que discordaram com o facto desta ser uma característica dos anterior sistema de avaliação do desempenho docente. Verificamos ainda que a maioria dos professores (51.6%) concordou com o facto do «aumento de salário» ser uma característica do anterior sistema de avaliação.

A análise dos resultados apresentados no quadro XIX permitem-nos verificar que, na opinião dos professores, o anterior sistema de avaliação do desempenho docente era mais orientado para a promoção na carreira, para o aumento de salário e para a certificação e menos vocacionado para a selecção, para a retenção ou para a demissão.

Contudo, esta poderá ser uma visão muito redutora emanada pelos fins alcançados no anterior processo de avaliação do desempenho. A legislação não tem, porém, uma visão tão redutora acerca do referido sistema. Caracteriza-o como um veículo da melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, bem como, proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Contudo, não conseguia premiar nem diferenciar os melhores profissionais, classificando por igual todos os professores, independentemente dos resultados obtidos pela sua acção.

Quadro XIX  
Medidas descritivas referentes à concordância com os aspectos que caracterizam o anterior sistema de Avaliação do Desempenho Docente

Características	$\bar{x}$	Md	s
Promoção na carreira	3.89	4.00	0.84
Aumento de salário	3.83	4.00	0.90
Certificação	3.41	4.00	0.88
Desenvolvimento profissional	3.32	4.00	0.93
Efectivação	2.98	3.00	0.98
Formulação de juízos	2.90	3.00	0.96



Gestão de recursos humanos	2.87	3.00	0.88
Prestação de contas	2.86	3.00	0.88
Seleção	2.65	3.00	0.88
Retenção	2.57	3.00	0.92
Demissão	2.44	3.00	0.93

Quando questionados acerca do grau de conhecimento relativamente ao normativo sobre o novo sistema de avaliação do desempenho docente (Quadro XX), 67.1% dos professores disseram que o conhecimento era reduzido, seguidos de 22.4% que afirmaram ter um conhecimento elevado.

Curioso é que, numa época onde se registam elevados índices de informação com as novas tecnologias a imporem-se em toda a sociedade, haja um número tão elevado de professores que afirmam desconhecer o normativo que legisla o novo sistema de avaliação do desempenho. Considerando que 86,3% dos respondentes já tinham sido sujeitos a um processo de avaliação do desempenho, é de realçar o desconhecimento por parte dos mesmos sobre o novo normativo.

Quadro XX  
Professores segundo o grau de conhecimento do actual normativo sobre o sistema de Avaliação do Desempenho Docente

Grau de conhecimento	n	%
Muito reduzido	19	6.9
Reduzido	186	67.1
Elevado	67	24.2
Muito elevado	5	1.8

Apesar da diferença ser pequena e não ser estatisticamente significativa ( $p = 0.299$ ), a comparação do conhecimento do normativo sobre o novo sistema de avaliação do desempenho docente em função do facto do docente já ter sido sujeito a algum processo de avaliação do desempenho (quadro XXI) revela que os docentes que foram avaliados evidenciam um pouco mais de conhecimento sobre aquele normativo.



Quadro XXI

Comparação do grau de conhecimento relativamente ao normativo sobre o novo sistema de avaliação do desempenho docente em função do facto de ter sido sujeito a avaliação do desempenho docente

Variáveis	Avaliação do desempenho				z	p
	Sim		Não			
	$\bar{x}$	Md	$\bar{x}$	Md		
Conhecimento relativamente ao normativo sobre o novo sistema de avaliação do desempenho docente	2.22	2.00	2.16	2.00	-0.53	0.299

Relativamente às fontes de informação acerca do actual sistema de avaliação do desempenho docente, verificamos (quadro XXII) que a principal foram as «conversas informais com colegas» (71.5%), seguida da «leitura de documentos do Ministério da Educação» (58.5%) e das «reuniões sindicais» (54.2%).

Quadro XXII

Posicionamento dos professores segundo as fontes de informação que mais contribuíram para o conhecimento sobre o actual sistema de Avaliação do Desempenho Docente

Fontes de informação	n	%
Conversas informais com colegas	198	71.5
Leitura de documentos do Ministério da Educação	162	58.5
Reuniões sindicais	150	54.2
Mass média	125	45.1
Reuniões na escola promovidas pelos órgãos de gestão	40	14.4

A análise dos dados que apresentamos no quadro XXIII (anexo 4.3) permite-nos conhecer a percepção dos professores face ao novo sistema de avaliação do desempenho docente. Como podemos verificar 43.0% dos professores manifestaram-se sem opinião acerca da «certificação», seguidos de 32.9% que concordaram com esta característica. A maioria dos professores (51.3%) concordou com o facto do novo sistema ter como característica a «selecção». Com a «gestão de recursos humanos» concordaram 41.2% dos professores e 29.2% manifestaram-se sem opinião. Relativamente à «efectivação», 43.7% dos professores não tinham opinião, seguidos de 30.0%



que disseram concordar com esta característica. A «formulação de juízos» obteve a concordância de 44.4% dos professores, seguindo-se 28.2% que não tinham opinião. Com o «desenvolvimento profissional», concordaram 35.7% dos inquiridos, seguidos de 30.3% que não tinham opinião e de 23.9% que discordaram. Com a «prestação de contas» 38.3% dos professores manifestaram a concordância, seguidos de 37.9% que não tinham opinião. Idênticas respostas foram dadas quanto à «retenção», onde 36.5% dos professores concordaram e 33.9% não tinham opinião. Para a «promoção na carreira», constatamos que 44.4% dos professores concordaram, seguidos de 22.0% que disseram não ter opinião. Em termos de «demissão» verificamos que 42.2% dos professores não tinham opinião, seguidos de 32.5% que concordaram com o facto desta ser uma característica do novo sistema de avaliação. Relativamente ao «aumento de salário», verificamos que 36.1% dos professores manifestaram a sua concordância, seguidos de 26.4% que não tinham opinião.

Com base nos resultados apresentados no quadro XXIV podemos afirmar que, dos aspectos apresentados, a «selecção», a «formulação de juízos» e a «prestação de contas» foram aqueles com os quais os professores mais concordaram como sendo características do novo sistema de avaliação do desempenho docente e que a «certificação», o «desenvolvimento profissional» e a «efectivação» foram as características com as quais os professores menos concordaram.

Contrariamente ao que afirmam acerca do anterior sistema de avaliação do desempenho, os professores caracterizam o novo sistema como um processo onde se vai julgar o mérito e o valor dos professores. Vêem-no como mais uma forma de seleccionar o pessoal docente obrigando-o à prestação de contas colocando o enfoque na *“competência do professor, no desempenho do professor e na eficácia do professor”* (Simões, 2000,a: 13).

Porém, esta visão dos professores afasta-se das directrizes emanadas pelo Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro que no seu artigo 42º, no nº2, caracteriza a avaliação do desempenho nas vertentes: i) profissional e ética; ii) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) participação na escola e



relação com a comunidade escolar; iv) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Quadro XXIV  
Medidas descritivas referentes à concordância com os aspectos  
que caracterizam o novo sistema de Avaliação do Desempenho Docente

Características	$\bar{x}$	Md	s
Seleção	3.75	4.00	0.96
Formulação de juízos	3.65	4.00	0.92
Prestação de contas	3.52	4.00	0.88
Retenção	3.49	4.00	0.95
Gestão de recursos humanos	3.44	4.00	0.98
Demissão	3.38	3.00	0.98
Promoção na carreira	3.27	4.00	1.06
Aumento de salário	3.19	3.00	1.09
Certificação	3.15	3.00	0.87
Desenvolvimento profissional	3.09	3.00	1.00
Efectivação	3.05	3.00	0.88

Relativamente aos intervenientes no novo processo de avaliação do desempenho docente (Quadro XXV), verificamos que o «professor» e o «supervisor» foram aqueles que os inquiridos mais salientaram, sendo que o professor aquele que mais vezes foi indicado como o interveniente mais importante (89.4%). No entanto, o supervisor e todos os outros intervenientes foram indicados como sendo os menos importantes pela maioria dos professores que os referiram.

No anterior sistema de avaliação, até pela presença de um único instrumento de avaliação (Relatório de Reflexão Crítica) e uma única fonte de avaliação (o professor) a presença de outros intervenientes na avaliação do professor não estava prevista a não ser que o professor solicitasse uma reavaliação do seu relatório de reflexão crítica. No entanto, o novo sistema regulamentado pelo Decreto-Regulamentar nº 2/2008 veio trazer novos intervenientes ao processo de avaliação, tendo os respondentes atribuído maior importância ao professor como parte fundamental considerando, também, o supervisor um elemento importante no desenrolar do referido processo





## Quadro XXV

Posicionamento dos professores segundo a importância que atribuem aos intervenientes no novo processo de avaliação do desempenho

Intervenientes	Importância		Mais		Menos		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
O professor	203	89.4	24	10.6	227	100.0		
O supervisor	24	21.6	87	78.4	111	100.0		
O Conselho Executivo	10	19.6	41	80.4	51	100.0		
O coordenado do C. de Docentes	14	34.1	27	65.9	41	100.0		
Os alunos	12	31.6	26	68.4	38	100.0		
Os encarregados de educação	2	5.9	32	94.1	34	100.0		
A Inspeção Geral da Educação	8	29.6	19	70.4	27	100.0		
Os colegas	4	21.1	15	78.9	19	100.0		
Os auxiliares de acção educativa	-	0.0	7	100.0	7	100.0		

Relativamente à importância dos instrumentos de avaliação no âmbito do sistema de avaliação do desempenho docente, verificamos (quadro XXVI, anexo 4.4) que 39.0% dos professores consideraram importantes «os portfólios», seguidos de 23.1% que os consideraram mais ou menos importantes. Os «registos de observação» realizados por elementos externos foram considerados importantes por 33.2% dos professores, mais ou menos importantes por 32.5% e pouco importantes por 22.7%. A maioria dos professores (57.4%) consideram importantes os «materiais elaborados pelo professor avaliado», tais como planificações, provas dadas aos alunos, etc. A «apreciação realizada pelos encarregados de educação» foi considerada mais ou menos importante por 29.2% dos professores e pouco ou nada importante por 25.3%. A «auto-avaliação» foi considerada importante pela maioria dos professores, concretamente 53.1%. Relativamente ao «parecer do Conselho Executivo» verificamos que 42.2% dos professores o consideraram importante, seguidos de 29.6% que disseram ser mais ou menos importante. Finalmente, «o parecer do coordenador do Conselho de Docentes» foi um instrumento de avaliação considerado importante por 38.6% e mais ou menos importante por 33.2% dos professores.

A análise dos resultados apresentados no quadro XXVII permite-nos constatar que os professores tenderam a atribuir maior importância para a avaliação à «auto-avaliação do próprio professor» e aos «materiais por ele



elaborados» e menor importância aos «registos de observação» realizados por observadores externos e à «apreciação realizada pelos Encarregados de Educação».

Quadro XXVII  
Medidas descritivas referentes à importância dos instrumentos que devem ser recolhidos para efeito de Avaliação do Desempenho Docente

Instrumentos	$\bar{x}$	Md	s
Auto-avaliação do professor (avaliado)	4.22	4.00	0.68
Materiais elaborados pelo professor (avaliado), tais como, planificações, provas dadas aos alunos	3.81	4.00	0.82
Portfólios	3.35	4.00	1.16
Parecer do Conselho Executivo	3.29	3.00	0.96
Parecer do coordenador do Conselho de Docentes	3.19	3.00	0.96
Registos de observação realizados por observadores externos	3.08	3.00	1.01
Apreciação realizada pelos Encarregados de Educação	2.48	2.00	1.15

Analisando os dados apresentados no quadro XXVIII (anexo 4.5) podemos verificar que a maioria dos professores concordou, ou concordou completamente com o facto de poderem nortear o processo de avaliação do desempenho docente as dimensões «assiduidade do docente» (50.2% e 37.9%), «envolvimento em trabalho colaborativo com os seus pares» (64.6% e 31.4%), «relação pedagógica com os alunos» (43.0% e 53.4%), «preparação e organização das actividades lectivas» (54.2% e 41.5%), «realização das actividades lectivas» (49.1% e 43.7%), «forma como avalia a actividade dos alunos» (64.3% e 14.4%), «serviço distribuído ao docente» (55.2% e 10.5%), «dinamização de projectos de investigação» (44.8% e 7.6%), «participação do docente, como formando, em actividades de formação» (62.1% e 18.1%) e «participação do docente, como formador, em actividades de formação» (40.4% e 10.5%). Verificamos ainda que uma elevada percentagem (43.3%) dos professores concordou com a dimensão «participação em actividades de gestão da escola» e que os professores tenderam a discordar (35.4%) ou a discordar completamente (16.6%) com o facto da dimensão «resultados escolares dos alunos» poder nortear o processo de avaliação do desempenho.



Em súmula e observando os resultados apresentados no quadro XXIX, podemos verificar que os professores tenderam a concordar mais com as dimensões «relação pedagógica com os alunos», «preparação e organização das actividades lectivas», «realização das actividades lectivas», «envolvimento em trabalho colaborativo com os seus pares» e «assiduidade do docente» como devendo nortear o processo de avaliação do desempenho. Por outro lado, tenderam a concordar menos com as dimensões «dinamização de projectos de investigação», «participação do docente, como formador, em actividades de formação», «participação em actividades de gestão da escola» e «resultados escolares dos alunos».

Neste caso, as dimensões que os professores afirmam dever nortear o processo de avaliação do desempenho vão ao encontro das funções do pessoal docente emanadas do nº 3 do artigo 35º do Decreto-Lei nº 15/2007 que são:

- a) *“Leccionar as disciplinas, matérias e cursos para que se encontra habilitado (...);*
- b) *Planear, organizar e preparar as actividades lectivas (...);*
- c) *Conceber, aplicar, corrigir e classificar os instrumentos de avaliação das aprendizagens (...);*
- d) *Elaborar recursos e matérias didactico-pedagógicas (...).”*

Estas funções de cariz didáctico e pedagógico são mais valorizadas em detrimento de funções do tipo administrativas tais como:

- m) *“Participar em actividades de investigação (...);*
- n) *Organizar e participar, como formando ou formador, em acções de formação contínua e especializada;*
- o) *Desempenhar actividades de coordenação administrativa (...).”* (idem).

É, contudo, à dimensão «resultados escolares dos alunos» que os professores atribuem menos importância. Independentemente do sucesso educativo do aluno não depender apenas da acção do professor mas, também, do contexto sociocultural, económico, familiar e educativo onde o mesmo se encontra inserido, os respondentes não pretendem ver associada à sua avaliação os resultados escolares dos seus alunos.



Quadro XXIX

Medidas descritivas referentes ao grau de concordância com as dimensões que devem nortear o processo de Avaliação do Desempenho Docente

Dimensões	$\bar{x}$	Md	s
Relação pedagógica com os alunos	4.49	5.00	0.60
Preparação e organização das actividades lectivas	4.36	4.00	0.59
Realização das actividades lectivas	4.35	4.00	0.66
Envolvimento em trabalho colaborativo com os seus pares	4.27	4.00	0.53
Assiduidade do docente	4.19	4.00	0.83
Participação do docente, como formando, em actividades de formação	3.87	4.00	0.84
Forma como avalia a actividade dos alunos	3.79	4.00	0.90
Serviço distribuído ao docente	3.60	4.00	0.91
Dinamização de projectos de investigação	3.33	4.00	1.02
Participação do docente, como formador, em actividades de formação	3.31	4.00	1.06
Participação em actividades de gestão da escola	3.26	3.00	1.01
Resultados escolares dos alunos	2.70	2.00	1.19

Quanto ao papel do supervisor no processo de avaliação do desempenho docente (quadro XXX) verificamos que as valências de “orientador” e “formador” foram as mais referidas. Dos 235 professores que referiram o papel de orientador 67.2% colocaram este aspecto como sendo o mais importante. A maioria dos professores que assinalaram os outros papéis colocou-os como sendo os menos importantes.

Quadro XXX

Professores segundo a concepção sobre o papel do supervisor no processo de avaliação do desempenho docente

Importância Papel do supervisor	Mais		Menos		Total	
	n	%	n	%	n	%
Orientador	158	67.2	77	32.8	235	100.0
Formador	61	44.2	77	55.8	138	100.0
Facilitador	38	46.9	43	53.1	81	100.0
Avaliador	11	31.4	24	68.6	35	100.0
Inspector	5	14.3	30	85.7	35	100.0
Regulador	5	25.0	15	75.0	20	100.0
Gestor	-	0.0	10	100.0	10	100.0



Relativamente à importância das funções do supervisor no processo de avaliação do desempenho docente (quadro XXXI, anexo 4.6) verificamos que a maioria dos professores considerou como importante o «apoiar a elaboração e execução de um plano individual de trabalho do professor visando o seu aperfeiçoamento profissional», «acompanhar a elaboração e execução desse mesmo plano», «apoiar o docente na preparação, planeamento e execução das aulas» e «acompanhar o docente na reflexão do respectivo desempenho pedagógico». Verificamos ainda que a função «participar no processo de avaliação do desempenho docente» foi considerada importante por 44.8% dos professores. Nas restantes funções a dispersão de opiniões foi maior. A função de «observar o processo de realização das actividades lectivas dos docentes na sala de aula» foi considerada mais ou menos importante por 36.5% dos professores, seguidos de 27.4% que a consideraram importante e de 21.3% que a consideraram pouco importante. «Avaliar o trabalho individual desenvolvido pelo docente» foi considerado importante por 31.4% dos professores, igual percentagem considerou esta função mais ou menos importante e 24.9% consideraram-na pouco importante. A elaboração de relatórios que incidam na actividade desenvolvida, foi considerada importante por 38.3% dos professores, mais ou menos importante por 33.6% e pouco importante por 20.9%.

Pelos resultados apresentados no quadro XXXII verificamos também que os professores atribuíram maior importância ao «apoio à elaboração e execução de um plano individual de trabalho do professor visando o seu aperfeiçoamento profissional», ao «acompanhamento da elaboração e execução desse mesmo plano» e «acompanhamento do docente na reflexão do respectivo desempenho pedagógico». Por outro lado, os professores tenderam a atribuir menor importância à «elaboração de relatórios que incidam na actividade desenvolvida», à «observação do processo de realização das actividades lectivas dos docentes na sala de aula» e à «avaliação do trabalho individual desenvolvido pelo docente».

Todavia, os professores deixam transparecer nos resultados das suas respostas, a atribuição de importância a funções do supervisor que tenham a ver, apenas e só, com um acompanhamento do mesmo direccionado ao apoio na



elaboração e execução de um plano individual de trabalho (apoio administrativo). Demarcando-se da possibilidade de virem a ser acompanhados no decorrer dessa execução no processo de realização das actividades lectivas em sala de aula. Têm, ainda, a sala de aula como o seu local de “culto”, o nicho onde só entra algo de novo se assim o entenderem.

Quadro XXXII  
Medidas descritivas referentes à importância das funções do supervisor  
no processo de Avaliação do Desempenho Docente

Funções	$\bar{x}$	Md	s
Apoiar a elaboração e execução de um plano individual de trabalho do professor visando o seu aperfeiçoamento profissional	4.08	4.00	0.75
Acompanhar a elaboração e execução desse mesmo plano	3.94	4.00	0.77
Acompanhar o docente na reflexão do respectivo desempenho pedagógico	3.94	4.00	0.80
Apoiar o docente na preparação, planeamento e execução das aulas	3.78	4.00	0.91
Participar no processo de avaliação do desempenho do docente	3.43	4.00	0.94
Elaborar um relatório que incida na actividade desenvolvida	3.26	3.00	0.90
Observar o processo de realização das actividades lectivas dos docentes na sala de aula	3.17	3.00	1.03
Avaliar o trabalho individual desenvolvido pelo docente	3.14	3.00	1.02

Relativamente à aplicação das funções do supervisor anteriormente referidas verificamos que a maioria dos professores, concretamente 52.0%, referiu que podem ser aplicadas apenas no decorrer do período probatório, seguindo-se 36.8% que consideram que as funções podem ser aplicadas em todos os momentos de avaliação do desempenho docente (quadro XXXIII).

A percentagem de professores que refere que as funções do supervisor devem ser aplicadas apenas no decorrer do período probatório foi maioritária. Contudo, não sabemos se esta se deve à falta de respondentes em situação profissional de contrato temporário ou à totalidade dos respondentes pertencerem aos QZP e QE (vinculação através de nomeação definitiva).

Coincidência ou não, certo é que a maioria dos respondentes considera que as funções do supervisor devem ser aplicadas apenas no decorrer do período probatório. O artigo 31º do Decreto-Lei nº 15/2007 prevê o acompanhamento, por



parte do professor titular ao candidato à categoria de professor durante o primeiro ano escolar, apoiando-o na elaboração, acompanhamento e execução de um plano individual de trabalho que verse as componentes científica, pedagógica e didáctica. É um acompanhamento que vai de encontro à definição de supervisão que Alarcão e Tavares (2003: 16) definem como um *“processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”*.

Quadro XXXIII  
Professores segundo a aplicação das funções do supervisor

Aplicação das funções do supervisor	n	%
Em todos os momentos de avaliação do desempenho dos docentes	102	36.8
Apenas no decorrer do período probatório	144	52.0
Em nenhuma situação	31	11.2

Quanto à presença efectiva de um supervisor no decorrer do processo de avaliação do desempenho docente, verificamos que 49.8% dos professores consideraram-na importante, seguido de 26.0% que lhe atribuíram pouca importância (Quadro XXXIV).

Quadro XXXIV  
Professores segundo a importância atribuída à presença efectiva do supervisor no processo de avaliação do desempenho docente

Importância	n	%
Muito importante	12	4.3
Importante	138	49.8
Pouco importante	72	26.0
Nada importante	39	14.1
Sem opinião	16	5.8

Com o objectivo de relacionar o número de cargos desempenhados pelos docentes nos últimos cinco anos com a importância atribuída à presença de um supervisor no decorrer do processo de avaliação do desempenho docente





procedemos ao estudo da correlação entre os resultados das duas variáveis. Os resultados apresentados no Quadro XXXV permitem-nos verificar que a correlação é positiva e altamente significativa ( $p < 0.001$ ). Concluimos que os docentes que desempenharam maior número de cargos nos últimos cinco anos tende a atribuir mais importância à presença efectiva de um supervisor no decorrer do processo de avaliação do desempenho docente.

Quadro XXXV

Correlação do número de cargos desempenhados nos últimos cinco anos com a importância atribuída à presença de um supervisor no decorrer do processo de avaliação do desempenho docente

Variável	Número de cargos	
	$r_s$	$p$
Importância atribuída à presença de um supervisor no decorrer do processo de avaliação do desempenho docente	0.28	<b>&lt;0.001</b>

Contudo, os 49,8% de respondentes que consideram importante a presença de um supervisor no decorrer do processo de avaliação do desempenho docente englobam, também, uma parte considerável da nossa amostra que nunca exerceu cargo algum.

O que terá então levado estes professores a considerarem importante a presença do supervisor?

Como elemento vital e fundamental da escola, o professor vê-se, também, sujeito à emergência, até pela democratização que a escola vem desenvolvendo ao longo dos tempos, de novas competências que o Conselho Nacional da Educação (2007: 47-53), identifica como necessárias para o cidadão do séc. XXI, são eles: i) “Domínio da Língua Portuguesa”; ii) “Comunicação em Línguas estrangeiras”; iii) “Domínio das TIC”; iv) “Competências Sociais e Cívicas”; v) “Competências de Expressão Artística e Desportiva”; vi) “Competências Científicas e Matemáticas”; vii) “Cultura Humanística”; viii) “Aprendizagens de Vida e Preparação para o Trabalho”.





As mesmas implicarão, um trabalho cada vez mais colaborativo, entre a comunidade educativa e o professor e, acima de tudo, entre este e os seus pares. Trabalho este que terá um papel preponderante na construção e desenvolvimento da identidade profissional do professor que Alarcão e Roldão (2008: 34) definem como *“um processo individualizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro”* onde *“a realização de actividades diversificadas, a experiencição de diferentes papéis, a sistemática observação crítica, a problematização e pesquisa, a partilha e o trabalho conjuntos são componentes do processo”*.

Então, se por um lado, o professor quer crescer na sua autonomia e no seu profissionalismo, não o pode nem deve fazer sozinho. Precisa de alguém que o apoie, que o oriente e que o ajude a desenvolver-se a nível pessoal, profissional e organizacional.



## **CAPÍTULO 5**

### **CONCLUSÃO**

Deste quinto e último capítulo constam quatro secções. A primeira apresenta as principais conclusões do estudo. Na secção dois abordaremos as suas implicações seguindo-se, na terceira secção, as limitações do mesmo. Na quarta, e última secção, sugerimos algumas investigações consideradas relevantes e que decorrem do nosso estudo.

#### **5.1. Principais Conclusões**

Uma temática como a avaliação do desempenho é susceptível de muitas reacções, tanto a nível dos visados, como de toda a opinião pública. No sector da educação, como em todo o funcionalismo público será no âmbito do SIADAP que a avaliação do desempenho dos funcionários será efectuada. Porém, ao nível dos professores, a avaliação do seu desempenho reveste-se de especificidades que obrigam a regulamentação própria.

Em Portugal, a avaliação do desempenho dos professores assumiu uma maior notabilidade com a publicação do Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril que definia o Estatuto da Carreira Docente.

A avaliação do desempenho do professor era até então realizada através de um processo que se consubstanciava na entrega de um Relatório Crítico (que mais não era do que uma auto-avaliação da acção do professor e para ao qual não havia feedback), aos órgãos de gestão da escola quando os professores estavam em condições de progredir na carreira. A quase totalidade dos mesmos era classificada com menção de satisfaz. Para ter uma nota superior era necessário que o docente requeresse a apreciação desse Relatório por uma comissão de avaliação. De qualquer forma, essa classificação não tinha nenhum efeito uma vez que todos os professores, mesmo os que não faziam estes relatórios ou não davam aulas progrediam na carreira (destes últimos fazem parte todos os docentes que exerciam funções equiparadas ao serviço docente e definidas pelo art.º 38º do Decreto-Lei nº 1/98 de 2 de Janeiro, como por exemplo o exercício da actividade de Dirigente Sindical).



Os professores inquiridos neste nosso estudo, embora demonstrando para com alguns aspectos que caracterizam o anterior sistema de avaliação do desempenho, um elevado índice de respostas sem opinião, definem o mesmo como sendo mais direccionado para a promoção na carreira (55,2%), para o aumento de salário (51,6%), para a certificação (44,8%) e para o desenvolvimento profissional (43,7%).

Contudo, parece existir a consciencialização por parte de uma considerável percentagem de professores de que o mesmo sistema não potenciava uma avaliação efectiva do desempenho dos professores (46,6% dos professores respondeu no item respectivo – “discordo” e “discordo completamente”). Perante estes resultados, corroborados pela análise efectuada do normativo relativo a esse sistema, podemos afirmar que na opinião dos inquiridos o anterior sistema de avaliação não permitia reconhecer o bom desempenho nem distinguir o mérito.

Ao aplicar-se o novo modelo de avaliação prevê-se que o desenvolvimento profissional decorrente da aplicação de um processo que deveria ser transparente, participado e sujeito a múltiplos controlos de qualidade, dependerá de uma avaliação efectuada no interior de cada escola, tendo em conta a diversidade de funções e actividades desenvolvidas pelos professores. Iniciada pela definição de objectivos individuais, inclui o preenchimento de uma ficha de auto-avaliação, a observação de aulas, a análise de documentação e culmina com o preenchimento das fichas de avaliação pelos avaliadores (coordenadores de departamento – avaliação centrada na qualidade científica e pedagógica do docente; presidente do Conselho Executivo – cumprimento do serviço lectivo e não lectivo, a participação do docente na vida da escola, o progresso dos resultados escolares dos alunos e o contributo para a redução do abandono escolar, a formação contínua e a relação com a comunidade), a realização de entrevista individual dos avaliadores com o avaliado e a realização de uma reunião dos avaliadores para atribuição da avaliação final.

O novo modelo caracteriza-se, assim, por uma avaliação entre pares, promovida pela escola e que procura ter em linha de conta a totalidade das funções e actividades exercidas pelos professores.



Confrontados com a introdução deste novo sistema, os professores inquiridos, afirmam ter um fraco grau de conhecimento acerca do normativo (Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro) que define as linhas orientadoras desse mesmo sistema (67,1% de conhecimento reduzido). Ainda assim, caracterizam-no como estando mais direccionado para a selecção (51,3%), a formulação de juízos (44,4%), a prestação de contas (38,3%), a retenção (36,5%) e a gestão de recursos humanos (41,2%). Não vêm, porém, neste novo sistema de avaliação a possibilidade de se promover a efectivação (30%), o desenvolvimento profissional (35,7%), a certificação (32,9%) e o aumento de salário (36,1%).

Perante os resultados obtidos, os professores olham para o novo sistema de avaliação do desempenho como sendo um sistema mais direccionado para uma avaliação de índole administrativa e tutelada, quando ele se afigura (decorrente das directrizes emanadas pelo Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro e pelo Decreto-Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro) mais direccionado para uma avaliação do tipo partilhada, mobilizadora de todos os actores intervenientes e co-autores da avaliação. No entanto, os inquiridos não vêm no novo modelo de avaliação uma contribuição para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Os inquiridos ao atribuírem muita importância ao papel do professor no processo de avaliação (89,4%) e pouca ao de outros actores (por exemplo, o dos Encarregados de Educação), assim como valorizando instrumentos de avaliação por si elaborados (auto-avaliação do professor, materiais didácticos) em contraponto com outros elaborados e preenchidos por outrem (grelias de observação de aulas), parecem evidenciar a prevalência de uma cultura profissional individualizada e pouco sujeita a evidências que não as que advêm da sua acção. De facto os resultados encontrados indicam que põem de lado a intervenção dos Encarregados de Educação (parceiros importantes da acção educativa dos seus alunos) no processo de avaliação do seu desempenho (50,6% considera o papel destes “nada importante” ou “pouco importante”), bem como, os resultados escolares dos alunos (53% discordar ou discordar completamente), atribuindo maior ênfase a instrumentos de avaliação por si elaborados, como por exemplo a auto-avaliação do professor (53,1%), os materiais elaborados pelo



professor (57,4%) bem como a dimensões da avaliação que dependem da sua acção e participação directa, tais como: i) a relação pedagógica com os alunos; ii) a preparação e organização das actividades lectivas; iii) a realização das actividades lectivas; iv) o envolvimento no trabalho colaborativo com os seus pares e a assiduidade do docente.

Estes resultados parecem estar em contradição com princípios do novo processo de avaliação do desempenho. Este deve ser construído em conjunto pelo avaliado e pelos avaliadores, e que se deve constituir numa presença efectiva de apoio à elaboração, implementação e execução de um plano de trabalho que terá de traduzir-se na melhoria dos resultados escolares dos alunos e no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. O novo modelo de avaliação do desempenho deve, assim, assentar num processo de acompanhamento que se traduz em actividades de apoio, orientação e regulação.

Esse acompanhamento reflecte-se na figura de um supervisor, visto pelos inquiridos como um orientador (67,2%) e um formador (44,2%) a quem atribuem importância ao nível do apoio na elaboração e execução do Plano Individual de Trabalho, do apoio na preparação e planeamento das aulas, do acompanhamento do docente na reflexão das mesmas e na participação ao nível do processo de avaliação do desempenho. No entanto, os professores não consideram importante a acção do supervisor no que toca à observação da realização das actividades lectivas (21,3%) e da avaliação do trabalho individual desenvolvido pelo docente (24,9%), atribuindo ao supervisor funções de índole administrativas no que toca à orientação pedagógica e formativa do professor.

Apesar dos resultados apresentados relativamente à figura do supervisor, para a maior parte dos inquiridos (52,0%) a presença do supervisor é importante no processo de avaliação do desempenho mas, principalmente, no decorrer do período probatório

Parece continuar, assim, a verificar-se a criação de obstáculos que certamente dificultarão a entrada de “mais” alguém nos contextos educativos onde a acção do professor é mais restrita (a sala de aula).



## 5.2. Implicações do Estudo

O presente estudo tem a pretensão de se constituir como um contributo para a discussão acerca do tema da avaliação do desempenho docente, em particular no que diz respeito aos professores do 1º ciclo do ensino básico, e ainda ao papel nele desempenhado pela figura do supervisor.

Pretendemos, também, através da consecução dos objectivos inicialmente traçados, caracterizar as concepções de professores acerca do modelo de avaliação do desempenho docente que viria a vigorar em Portugal, tendo como ponto de partida o anterior sistema de avaliação, colocando à discussão, de um modo comparativo, as suas potencialidades avaliativas e formativas tendo em conta as novas dimensões a avaliar, as fontes e instrumentos de avaliação que os distinguem.

Se bem com carácter exploratório este estudo parecer ter evidenciado a necessidade de se investir, em particular ao nível da formação de professores do 1º ciclo, no incremento de uma nova cultura avaliativa do desempenho docente, segundo a qual o professor poderá passar a ver nele uma forma de melhorar o seu desempenho profissional, podendo contar para isso com a figura do supervisor. Certamente que para isso também será necessário investir na formação dos avaliadores e dos supervisores para as funções que agora deles se esperam.

No que diz respeito ao papel do supervisor Importa, então, encontrar mecanismos que lhes permitam ter uma função de relevo na avaliação do desempenho dos professores, tornando assim o processo supervisivo relevante no que concerne as suas finalidades (apoiar e regular), o seu foco (a prática apoiada por supervisores), as suas estratégias (observação e reflexão) e feedback.

Num processo avaliativo que se configura promotor do desenvolvimento profissional dos professores parece-nos urgente informar para formar através de actividades de apoio, orientação e regulação dos sujeitos desse mesmo processo.



### 5.3. Limitações do Estudo

Nesta secção enunciaremos algumas limitações do estudo desenvolvido. Relativamente aos seus principais conceitos, fulcro do nosso estudo (Supervisão e Avaliação do Desempenho), deparámos com a falta de referentes teóricos que os correlacionassem.

Outra limitação com que nos deparámos refere-se à construção do nosso instrumento de recolha de dados (o questionário) pelas dificuldades em conceber (sem nenhum documento de apoio), estruturar e seleccionar os conteúdos que mais e melhor informação poderiam facultar aos objectivos do nosso estudo. Este processo, muito moroso, impediu-nos de procedermos à realização de entrevistas que nos permitissem suprimir algumas lacunas ao nível da recolha de dados feita pelo questionário, aumentando, assim, o grau de profundidade da informação obtida. Esperamos, contudo, que o questionário desenvolvido possa servir de base a estudos semelhantes que se possam vir a realizar no domínio em causa.

### 5.4. Sugestões para futuras investigações

Os resultados e conclusões deste estudo deixam certamente muitas questões em aberto que poderão construir pontos de partida para futuros estudos, principalmente tendo em consideração a discussão pública e a pertinência actual em torno da Avaliação do Desempenho dos Professores.

Sendo esta muito importante ao nível da alteração das práticas dos professores, é necessário um olhar crítico e construtivo sobre a forma como a mesma ocorre tendo em conta o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, bem como, o sucesso escolar dos seus alunos.

Nesta perspectiva, apresentam-se sugestões para futuros estudos no âmbito da Supervisão e da Avaliação do Desempenho Docente:

- 1- Aferir as potencialidades que o novo modelo de avaliação obtém ao nível da melhoria do sucesso escolar dos alunos;
- 2- Indagar, do ponto de vista do supervisor (avaliador/coordenador de departamento), que influência a sua presença tem no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes;



3- Considerando o processo e resultados obtidos nas avaliações dos professores, verificar as potencialidades do novo sistema de avaliação na promoção do mérito e da melhoria do desempenho dos professores;

4- Aprofundar, com estudos de caso, em que medida a acção supervisiva influencia o processo e os resultados da avaliação do desempenho dos professores;

5- Investigar o impacto da introdução do novo sistema de avaliação do desempenho docente, em particular nas escolas do 1º ciclo, ao nível das alterações na cultura profissional e organizacional dos docentes.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaiz, V.; Góis, E. e Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas – Pensar e Praticar*. Teoria, Guias Práticos. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I., (org.) (2001). *Escola reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Colecção Questões da nossa época, Volume 104. São Paulo: Cortez Editora
- Alarcão, I. (2005). *Relatório do Projecto “Supervisão e desenvolvimento da identidade profissional”. Estudo sobre a influência da Supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional*. CIDTFF. Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. e Roldão M. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Colecção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Amaral, J. M. C. (2004). *O stresse na emergência pré-hospitalar: contributos da supervisão para a formação pessoal e profissional*. Dissertação de Mestrado em Supervisão. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro.
- Arnal, J., Del Rincón, D. e Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa – Fundamentos e Metodologia*. Barcelona: Editorial Labor, SA.



Barbosa, L. M. (1999). *A avaliação e a supervisão, instrumentos de gestão estratégica das organizações educativas*. Análise da acção educativa. Livro de apoio. Escola Superior de Educação João de Deus.

Bergamini, Cecília W. e Beraldo, Deobel G. R. (1998). *Avaliação do Desempenho Humano na Empresa*. 4ª Edição. Editora Atlas. São Paulo: Cortez Editora.

Bisquerra, R. (1989). *Metodos de Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Boudon, R. (S.D.). *Os Métodos em Sociologia*. Lisboa: Edições Rolim.

Branen, J. (1992), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Reserch*. Aldershot, Avebury, pp. 3-37.

Caetano, A. (1996). *Avaliação de Desempenho. Metáforas, Conceitos e Práticas*. Lisboa: RH Editora.

Caetano, A. et al. (2000). *Mudança Organizacional e gestão de Recursos Humanos*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.

Câmara, P. B. et al. (2001). *Humanator. Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*. 2ª Edição. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir*. Rio Tinto: Edições Asa.

Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*, nº 147. Lisboa: Universidade Aberta.

Chiavenato, I. (1998). *Desempenho Humano nas Empresas: Como desenhar cargos e avaliar o desempenho*. São Paulo: Editora Atlas.



Chiavenato, I. (1999). *Gestão de Pessoas, o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio De Janeiro: Editora Campus.

Cleveland, J. N. e Murphy, K. R. (1992). Analysing Performance Appraisal as a goal-directed behaviour. In G. Ferris e K. Rowland (Eds.), *Research in personnel and human resources management*, Vol. 10. Greenwich, CT: JAI Press.

Conselho Nacional de Educação (2007, a). *Avaliação das Escolas, Modelos e Processos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Conselho Nacional de Educação (2007, b). *Debate Nacional Sobre Educação*. Relatório Final.

D'Oliveira, T. (2002). *Teses e Dissertações. Recomendações para a Elaboração e Estruturação de Trabalhos Científicos*. 1ª Edição. Lisboa: Editora RH.

De Ketele, J. M. (1993). *L'évaluation Conjuguée en Paradigmes*. Revue Française de Pédagogie, 103, pp. 59-80.

De Ketele, J. M. et al, (1988). *Guide du Formateur*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

Fernandes, D. (2008). *A Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.

Fortin, M. (1999). *O processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Edições Lusociência.

Gil, Teresa L. P. (2004). *Avaliação do Desempenho do professor estagiário do 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Minho.



Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction. A developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon.

Guba, E. G. e Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Mateo, J. (2000). *La Evaluación Educativa, su práctica y otras metáforas*. Cuadernos de Educación, nº 33. Barcelona: Editorial Horsori.

Moura, E. (2000). *Gestão de Recursos Humanos – Influências e Determinantes do Desempenho*. 1ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo Lda.

Neave, G. (1985). Accountability in education. In Walberg, H. J. & Haertel, G. D. (ED), *The international encyclopedia of education evaluation* (pp: 19-29). Oxford: Pergamon Press.

Nevo, D. (1994). How can teachers benefit from teacher evaluation? *Journal of personnel evaluation in education*, 8 (2). pp. 109-117.

Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialog for school improvement*. Oxford: Pergamon.

Oliveira C. M. M. (2006). *Percepção dos Enfermeiros Face aos Contributos da Avaliação do Desempenho*. Dissertação de Mestrado em Gestão Pública. Universidade de Aveiro.

Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Formação Contínua. Porto: Areal Editores.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Porto: Edição CIDINE (Centro de Investigação, Difusão e intervenção Educacional).



Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (2005), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Trajectos. Lisboa: Publicações Gradiva.

Reichardt, C e Cook, T. (1986). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos em Investigación Evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 25-52.

Reis F. A. G. (1999). *Avaliação do Desempenho e Identidade Profissional Docente*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Universidade do Porto.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.

Sá-Chaves, I. (1994). *A construção do Conhecimento Pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento em Supervisão. Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2000, a). *Supervisão: Concepções e Práticas. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFF.

Sá-Chaves, I. (2000, b). *Portfólios Reflexivos*. Cadernos CIDINE. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, J. S. (2007). *Como Avaliar os Professores?* ( Disponível em [www.educare.pt](http://www.educare.pt) em 17 de Abril de 2008).

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. 4ª ed. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Shinkfield, A. J. & Stufflebeam, D. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers.



Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 ,2 pp. 4-14.

Simões, G. A. G. (2000, a). *A Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Texto Editora.

Simões, G. A. G. (2000, b). Avaliação do Desempenho Docente: Em demanda de um novo profissionalismo. *Inovação*, 13, pp.161-176.

Stones, E. (1979). *Psychopedagogy – Psychological Theory and the Practice of Teaching*. Londres: Methuen & CO, Ltd.

Stufflebeam, D. *et al.* (1987). *Evaluación sistemática – Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Tenbrink, T. D. (1988). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

Ventura, A. (2006). Notas de campo da disciplina de Avaliação do Mestrado em Supervisão. Universidade de Aveiro.

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE).

Decreto-Lei nº 409/89 de 18 de Novembro (Estrutura da Carreira Docente).

Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril (Estatuto da Carreira Docente).



Decreto-Regulamentar nº 14/92 de 4 de Julho (Regulamenta o processo de avaliação do Pessoal Docente).

Despacho nº 247/ME/93, de 24 de Dezembro (Estipula competências do Júri de avaliação).

Decreto-Regulamentar nº 58/94 de 22 de Setembro (Avaliação dos órgãos de gestão).

Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro (Alteração ao Estatuto da Carreira Docente).

Decreto-Regulamentar nº 11/98, de 15 de Maio (Introdução do Relatório Crítico).

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto (Define o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º ciclo do Ensino Básico)

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro (Define o novo Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário)

Decreto-Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro (Regulamenta o novo processo de Avaliação de Desempenho Docente em Portugal).

Despacho nº16872/2008 de 23 de Junho (aprovação dos modelos de impressos das Fichas de Auto-avaliação e Avaliação do Desempenho Docente).

## **ANEXOS**



## **Anexo 1** – Quadros pertencentes ao Capítulo 2 – Revisão de Literatura

## Anexo 1.1 – Quadro II – Relatório de Avaliação

Quadro II: “Relatório de Avaliação” (Fonte: Caetano, 1996: 47).

O primeiro relatório de avaliação registrado nos arquivos do Departamento de guerra dos USA  
(extraído e resumido de Siegel, 1965)

Lista de oficiais do 27º Regimento de Infantaria enviada pelo Gen. Brig. Lewis Cass  
Agosto 15, 1813

T. Coronel, Cmt	A. Denniston	• Homem de boa índole.
1º Major	C. Crolins	• Bom homem, mas mau oficial.
2º Major	J. Wadsworth	• Excelente oficial.
Capitão	C. Martel	• Todos bons oficiais.
	A. Crane	
	Shotwell	• É um homem de quem todos estão de acordo em falar mal. Um velhaco a quem todos desprezam.
	A. Reynolds	• Oficial capaz, mas imprudente e homem de paixões violentas.
1º Tenente	W. Perrin	• Homens vulgares e ruins, exceptuando Perrin, que é irlandês e provém dos estratos mais baixos da vida - não possuem nenhuma das características de oficial ou de cavalheiro.
	D. Scott	
	R. P. Ross	• Bem intencionado - falta-lhe muito que aprender - pouca capacidade.
2º Tenente	G. Carner	• É bom oficial mas bebe muito e desprestigia-se a si e ao serviço.
	S. Elder	• Um irlandês ignorante que não ofende ninguém.
	McConkey	• Veio de soldado, ignorante, vulgar e incompetente.
	Piercy	• Vieram de soldados, mas portam-se bem e prometem converter-se em excelentes oficiais.
3º Tenente	J. J. Brown	
	R. Geer	• Todos irlandeses, promovidos das fileiras. Homens ruins e vulgares, sem nenhuma qualificação que os recomende, mais aptos para moços do que para oficiais.
	Mears	
	Clifford	
	J. G. Scholtz	• Vieram das fileiras, têm boa conduta e serão bons oficiais
	F. T. Wheeler	
Subtenente	Darrow	• Recém chegado ao regimento - tem boa aparência.
	Behan	• A escória da terra. Absolutamente inútil. Só Deus sabe como conseguiu uma comissão.
	J. Brown	• Promovidos das fileiras. Homens sem modos nem futuro.
	Bryan	

## Anexo 1.2 – Quadro IV – Tipos de Avaliação

Quadro IV – Tipos de Avaliação (síntese) – Fonte: Reis (1999: 154)

Referentes Tipo de Avaliação	Conteúdo	Intervenientes	Instrumentos	Finalidades	Racionalidade Dominante	Efeitos
Administrativa	Produto/resultados definidos previamente com uniformização de procedimentos, eficácia, o papel do actor	Administração, Júri, Equipas de avaliação institucionais	Estandarizados: Relatórios, certificados de formação instituída, outros documentos	Controlo do produto em função dos interesses da organização, gestão da carreira	Técnico-instrumental (burocrática)	Progressão administrativa na carreira
Tutelada	Produtos/resultados definidos previamente mas com alguma autonomia de procedimentos tutelados, eficácia do papel do actor	Professor actor, equipa de tutela, júri, administração	Estandarizados: Relatórios, registos de observação, certificados de formação instituída, outros doc. Produzidos.	Controlo do produto em função dos interesses da organização da administração da carreira, optimização de recursos	Racionalidade estratégica, tendente à meritização dos actores.	Administração das carreiras, possibilidade de diferenciação na atribuição de cargos pelo mérito
Partilhada	Processo de produção, análise de percursos, resultados obtidos, criatividade partilhada.	Professor e grupo como autores interactivos	Trabalho Produzido em equipa, registos, discussão/diálogo, relatórios	Desenvolvimento de recursos com base numa formação contínua, autogerida e participada	Comunicacional, intercompreensiva, assente na conflitualidade reflectida	Autonomia pessoal e institucional, reconhecimento do mérito pelo empenho, autoformação, entreaajuda
Autocentrada	Capacidade criativa e inovadora individual, o estado de pureza da acção.	Professor como criador/autor autónomo/individual	Trabalho individual de reflexão e criatividade	Desenvolvimento de recursos pessoais assente na iniciativa individual	Poiético-estratégica, assente na reflexão individual intelectualidade e autoformação	Auto-satisfação, sentir-se bem consigo mesmo, realização pessoal, individual, progressão administrativa

Anexo 1.3 – Quadro V – Quadro Comparativo dos Processos de Avaliação do Desempenho

Processos	Normativos legais	Instrumentos de avaliação	Fontes de avaliação	Aplicação para efeitos de:
<b>Anterior</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decreto-Lei nº 409/89 de 18 de Novembro;</li> <li>- Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril;</li> <li>- Decreto Regulamentar nº 14/92 de 4 de Julho;</li> <li>- Decreto Regulamentar nº 11/98 de 15 de Maio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatório de reflexão crítica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor (avaliado)</li> <li>- Comissão especializada de avaliação do desempenho;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Progressão na carreira</li> </ul>
<b>Actual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro.</li> <li>- Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de Janeiro.</li> <li>- Despacho nº 16872/2008 de 23 de Junho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preenchimento de: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Ficha de avaliação pelo coordenador do Conselho de Docentes;</li> <li>. Ficha de avaliação pelo presidente do Conselho Executivo;</li> <li>. Ficha de auto-avaliação preenchida pelo avaliado;</li> <li>. Realização de uma entrevista individual entre os avaliadores e o avaliado;</li> <li>. Reunião conjunta dos avaliadores.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor (avaliado)</li> <li>- O coordenador do Conselho de Docentes;</li> <li>- O Conselho Executivo;</li> <li>- Um Inspector da Inspeção Geral da Educação;</li> <li>- Comissão de Coordenação da Avaliação.</li> <li>- O Supervisor (na figura do avaliador).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Progressão e acesso na carreira;</li> <li>- Conversão da nomeação provisória em nomeação definitiva nos termos do período probatório;</li> <li>- Renovação do contrato</li> <li>- Atribuição do prémio de desempenho.</li> <li>- Desenvolvimento Profissional</li> </ul>

## **Anexo 2 – Questionário**

## QUESTIONÁRIO

No contexto educativo, o professor surge como um dos elementos mais importantes para o sucesso da qualidade do ensino. Por isso é fundamental que ele procure melhorar sempre o seu desempenho. Nesse processo de melhoria pode ser ajudado por um sistema de avaliação do desempenho docente. No entanto, a avaliação do desempenho docente é um tema que tem gerado muita controvérsia não só a nível nacional mas internacional.

Assim, e no contexto do Mestrado em Supervisão do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (biénio 2005-2007) encontro-me a desenvolver um estudo sobre o tema “*Avaliação do desempenho de professores do 1º Ciclo: o papel da supervisão*”, procurando com ele contribuir para o aprofundamento da problemática em questão.

Para o prosseguimento do meu estudo é fundamental que responda, com toda a abertura, a este questionário. Ele é anónimo e destina-se, única e exclusivamente, para fins investigativos.

Peço-lhe que o responda na maior brevidade possível. Para a devolução da sua resposta utilize, por favor, o envelope que junto, no qual deverá colocar o questionário já preenchido que, depois de fechado, entregará no Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas a que pertence. Desde já grato pela sua colaboração.

Aveiro, 05 de Fevereiro de 2007.

Joaquim dos Santos Messias

### Parte I: Identificação do Respondente

#### 1- Idade (em 31 de Janeiro de 2007):

(coloque uma cruz na situação que corresponde ao seu caso)

- |               |                          |                    |                          |
|---------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|
| a) 20-30 Anos | <input type="checkbox"/> | d) 51-60 Anos      | <input type="checkbox"/> |
| b) 31-40 Anos | <input type="checkbox"/> | e) mais de 60 anos | <input type="checkbox"/> |
| c) 41-50 Anos | <input type="checkbox"/> |                    |                          |

**2- Gênero:**

(coloque uma cruz na situação que corresponde ao seu caso)

a) Masculino ☐

b) Feminino ☐

**3- Situação Profissional actual:**

(Coloque uma cruz na situação que corresponde ao seu caso ou complete a opção "Outra, qual?")

a) Professor do Quadro de Escola ☐

b) Professor do Quadro de Zona Pedagógica ☐

c) Professor Contratado ☐

d) Outra, qual? \_\_\_\_\_

**4- Habilitação académica:**

(Assinale, com uma cruz, a situação que corresponde ao seu caso e complete a área da sua habilitação)

a) Doutor ☐ em \_\_\_\_\_

b) Mestre ☐ em \_\_\_\_\_

c) Licenciado ☐ em \_\_\_\_\_

d) Bacharel ☐ em \_\_\_\_\_

**5- Anos de serviço (em 31 de Janeiro de 2007):**

(coloque uma cruz na situação que corresponde ao seu caso)

a) 0 a 5 Anos ☐ e) 21 a 25 Anos ☐

b) 6 a 10 Anos ☐ f) 26 a 30 Anos ☐

c) 11 a 15 Anos ☐ g) 31 a 35 Anos ☐

d) 16 a 20 Anos ☐ h) 36 a 40 Anos ☐

**6- Grupo de docência de formação inicial:**

(Assinale com uma cruz o item que corresponda ao seu caso)

a) 1º Ciclo ☐ b) 1º e 2º Ciclo ☐

**7- Durante a sua carreira docente já foi sujeito a algum(ns) processo(s) de Avaliação do Desempenho?**

(Assinale com uma cruz o item que corresponda ao seu caso)

a) Sim ☐

b) Não ☐

7.2 Em caso de resposta afirmativa indique o(s) ano(s) em que isso ocorreu:

\_\_\_\_\_

## Parte II: Concepções sobre Avaliação do Desempenho Docente

**8- Quando pensa em “Avaliação do Desempenho Docente” indique (assinalando com uma cruz) os três itens que mais se associam ao seu pensamento:**

- |                                 |                          |                         |                          |
|---------------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| a) Certificação                 | <input type="checkbox"/> | g) Prestação de contas  | <input type="checkbox"/> |
| b) Selecção                     | <input type="checkbox"/> | h) Retenção             | <input type="checkbox"/> |
| c) Gestão de recursos humanos   | <input type="checkbox"/> | i) Promoção na carreira | <input type="checkbox"/> |
| d) Efectivação                  | <input type="checkbox"/> | j) Demissão             | <input type="checkbox"/> |
| e) Formulação de juízos         | <input type="checkbox"/> | l) Aumento de salário   | <input type="checkbox"/> |
| f) Desenvolvimento profissional | <input type="checkbox"/> |                         |                          |

**9- Quais os princípios que considera dever obedecer um sistema de avaliação do desempenho docente?**

*(Utilize para a sua resposta a escala indicada, assinalando com uma cruz o respectivo grau de concordância ou de discordância que atribui a cada princípio proposto)*

	Discordo completamente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo completamente
a) Deve abranger todo o pessoal docente independentemente das funções que exerça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Todas as funções desempenhadas pelos docentes devem ser avaliadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Deve funcionar de acordo com um quadro de referência nacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Deve integrar-se no processo de desenvolvimento organizacional da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Deve adequar-se às necessidades e condições de cada contexto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Deve recorrer a critérios que facilitem as metas de desenvolvimento individual de cada docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Deverá recorrer a fontes de informação diversificadas (por exemplo incluir informações de diferentes intervenientes na avaliação)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Dever reflectir os resultados obtidos pelos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Deve servir para o desenvolvimento profissional do professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



- j) Deve servir para o reconhecimento do mérito para progressão na Carreira ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- l) O sistema de avaliação deve ser claramente separado do sistema remuneratório ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- m) O sistema de avaliação deve ser claramente separado do sistema de progressão na carreira ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- n) O sistema de avaliação deverá ter características formativas ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- o) Deve ser antecedido de uma fase de preparação, que promova o acordo e a participação dos professores ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

**10- Concorda com a adopção de um sistema de avaliação do desempenho docente?**  
(Assinale com uma cruz o item a que corresponde a sua opinião)

- a) Discordo completamente ☐
- b) Discordo ☐
- c) Sem opinião ☐
- d) Concordo ☐
- e) Concordo completamente ☐

**10.1- Justifique, sumariamente, a sua resposta:**

---



---



---

**Parte III: Concepções sobre o anterior Sistema de Avaliação do Desempenho Docente**

**11- Considera que o anterior sistema de avaliação do desempenho docente (ver nota em rodapé) permitia uma avaliação efectiva dos professores?**  
(Assinale com uma cruz o item a que corresponde a sua opinião)

- a) Discordo completamente ☐
- b) Discordo ☐
- c) Sem opinião ☐
- d) Concordo ☐
- e) Concordo completamente ☐

O sistema anterior definido pelo Decreto-Lei n° 139-A/90 regulamentado pelo Decreto-Regulamentar n° 14/92, determinava a existência de uma única fonte de avaliação (o professor, avaliado) e um único instrumento de avaliação (o relatório crítico).

**11.1- Justifique, sumariamente, a sua resposta:**

---

---

---

**12- Das seguintes opções, qual(ais) lhe parece(em) caracterizar a(as) função(ões) do anterior sistema de avaliação do desempenho?**

*(Utilize para a sua resposta a escala indicada, assinalando com uma cruz o respectivo grau de concordância ou de discordância que atribui a cada opção proposta)*

	Discordo completamente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo completamente
a) Prestação de contas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Progressão na carreira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Com fins meramente administrativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Desenvolvimento profissional dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Parte IV: Concepções sobre o actual (Decreto-Lei nº 15/2007, a vigorar a partir de Janeiro de 2007) sistema de avaliação do desempenho docente**

**13- Indique o seu grau de conhecimento relativamente aos normativos sobre o novo sistema de avaliação do desempenho docente utilizando a escala que a seguir se indica:**

*(Assinale com uma cruz o item a que corresponde a sua opinião)*

- a) Nenhum ☐
- b) Muito reduzido ☐
- c) Reduzido ☐
- d) Elevado ☐
- e) Muito elevado ☐

*Se respondeu à questão anterior em qualquer uma das opções menos a “nenhum” responda à questão 14. Caso tenha optado pela opção “nenhum” passe para a pergunta 15.*

**14- Das fontes a seguir indicadas seleccione (assinalando com uma cruz ou preenchendo a opção “Outra. Qual?”) aquela que mais contribui para o seu conhecimento do actual sistema de avaliação do desempenho docente:**

- a) Reuniões sindicais ☐
- b) Reuniões na minha escola promovida pelos órgãos de gestão ☐
- c) Conversas informais com colegas ☐
- d) Leitura pessoal de documentos do Ministério da Educação ☐
- e) Mass média (jornais, Televisão, Internet) ☐
- f) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**15- Em seu entender, o novo sistema de avaliação do desempenho docente permite a:**

*(Utilize para a sua resposta a escala indicada, assinalando com uma cruz o respectivo grau de concordância ou de discordância que atribui a cada princípio proposto)*

	Discordo completamente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo completamente
a) Prestação de contas para efeitos de progressão na carreira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Introdução de critérios de eficiência na distribuição do pessoal docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Detecção de factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Valorização e aperfeiçoamento individual do docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Melhoria da prática pedagógica do docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Inventariação das necessidades de formação do pessoal docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Promoção da cooperação no trabalho entre os docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Valorização da imagem pública dos professores, das escolas e do Sistema Educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) A edificação de um sistema de avaliação burocrático e administrativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Diferenciação e promoção dos melhores profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Melhorar o conhecimento das capacidades e interesses profissionais dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- n) Promoção da excelência e da qualidade dos serviços prestados à comunidade ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

**16- Das fontes (intervenientes na avaliação) de avaliação do desempenho abaixo indicadas numere-as de 1 a 9 de acordo com o grau de importância que atribui a cada uma delas:**  
(sabendo que 1 é a mais importante e a 9 a menos importante)

- a) O professor (avaliado) ☐
- b) Os alunos do professor em processo de avaliação ☐
- b) O Conselho Executivo ☐
- c) Os Colegas da Escola ☐
- d) O Coordenador do Conselho de Docentes ☐
- e) O supervisor (ver nota de rodapé) ☐
- f) Os encarregados de educação ☐
- g) Os auxiliares de acção educativa ☐
- h) A Inspeção Geral de Educação ☐

**17- Que fontes de informação (instrumentos, evidências) considera importante, serem recolhidas, para efeitos de avaliação do desempenho docente?**  
(Utilize para a sua resposta a escala indicada, assinalando com uma cruz o respectivo grau de importância que atribui a cada princípio proposto)

	Nada Importante	Pouco Importante	Mais ou menos importante	Importante	Muito Importante
a) Portfólios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Registos de observação realizados por observadores externos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Materiais elaborados pelo professor (avaliado), tais como, planificações, provas dadas aos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Apreciação realizada pelos Encarregados de Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Auto-avaliação do professor (avaliado)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Parecer do Conselho Executivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Parecer do coordenador do Conselho de Docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Neste questionário, entende-se por Supervisor, “um professor, em princípio mais experiente e mais informado, que orienta um outro professor ou candidato a professor, no seu desenvolvimento humano e profissional”.

**18- Em sua opinião, qual o papel que um supervisor deve assumir num processo de avaliação do desempenho docente?**

(numere de 1 a 8 os seguintes itens de acordo com o grau de importância que atribui a cada um deles, sabendo que 1 é o mais importante e 8 o menos importante)

- a) Avaliador ☐
- b) Inspector ☐
- c) Facilitador ☐
- d) Formador ☐
- e) Gestor ☐
- f) Orientador ☐
- g) Regulador ☐
- h) Crítico ☐

**19- No processo de avaliação do desempenho docente, que importância atribui às funções que um Supervisor deverá desempenhar:**

(assinale, com uma cruz, em cada caso, uma e uma só das situações, a que corresponde o grau de importância que atribui a cada item proposto)

	Nada Importante	Pouco Importante	Mais ou menos importante	Importante	Muito Importante
a) Apoiar a elaboração e execução de um plano individual de trabalho do professor visando o seu aperfeiçoamento profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Acompanhar a elaboração e execução desse mesmo plano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Apoiar o docente na preparação e planeamento e execução das aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Acompanhar o docente na reflexão do respectivo desempenho pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Observar o processo de realização das actividades lectivas dos docentes na sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Avaliar o trabalho individual desenvolvido pelo docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Elaborar um relatório que incida na actividade desenvolvida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Participar no processo de avaliação do desempenho do docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**20- Das funções referidas na questão anterior, considera que as mesmas possam ser aplicadas:**  
(Assinale uma e uma só proposta a que corresponde a sua opinião, assinalando com uma cruz)

- a) Em todos os momentos de avaliação do desempenho dos docentes ☐
- b) Apenas no decorrer do período probatório (ver nota de rodapé) ☐
- c) Em nenhuma das situações ☐

**21- Considera importante a presença efectiva de um Supervisor no decorrer do processo de avaliação do desempenho docente?**  
(Assinale com uma cruz o item a que corresponde a sua opinião)

- a) Muito importante ☐
- b) Importante ☐
- c) Pouco importante ☐
- d) Nada importante ☐
- e) Sem opinião ☐

**21.1- Justifique, sumariamente a sua resposta:**

---



---

**22- Indique o seu grau de acordo relativamente a cada uma das seguintes dimensões de avaliação do desempenho docente, passíveis de nortear esse processo:**  
(Utilize para a sua resposta a escala indicada, assinalando com uma cruz o respectivo grau de concordância ou de discordância que atribui a cada princípio proposto)

	Discordo completamente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo completamente
a) Assiduidade do docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Envolvimento em trabalho colaborativo com os seus pares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Relação pedagógica com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Preparação e organização das actividades lectivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Realização das actividades lectivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

De acordo com o Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro, “O período probatório destina-se a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível (...)” e “corresponde ao primeiro ano escolar no exercício efectivo de funções da categoria de professor (...)” onde este “é acompanhado e apoiado, no plano didáctico, pedagógico e científico.”

f) Forma como avalia as actividades dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Serviço distribuído ao docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Resultados escolares dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Dinamização de projectos de investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Participação em actividades de gestão da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Participação do docente, como formando, em actividades de formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Participação do docente, como formador, em actividades de formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigado mais uma vez, pela colaboração  
*Joaquim dos Santos Messias*

## QUESTIONÁRIO

No contexto educativo, o professor surge como um dos elementos mais importantes para o sucesso da qualidade do ensino. Por isso é fundamental que ele procure melhorar sempre o seu desempenho. Nesse processo de melhoria pode ser ajudado por um sistema de avaliação do desempenho docente. No entanto, a avaliação do desempenho docente é um tema que tem gerado muita controvérsia não só a nível nacional mas internacional.

Assim, e no contexto do Mestrado em Supervisão do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (biénio 2005-2007) encontro-me a desenvolver um estudo sobre o tema “*Avaliação do desempenho de professores do 1º Ciclo: o papel da supervisão*”, procurando com ele contribuir para o aprofundamento da problemática em questão.

Para o prosseguimento do meu estudo é fundamental que responda, com toda a abertura, a este questionário. Ele é anónimo e destina-se, única e exclusivamente, para fins investigativos.

Peço-lhe que o responda na maior brevidade possível. Para a devolução da sua resposta utilize, por favor, o envelope que junto, no qual deverá colocar o questionário já preenchido que, depois de fechado, entregará no Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas a que pertence. Desde já grato pela sua colaboração.

Aveiro, 14 de Março de 2007

Joaquim dos Santos Messias

**Nota:** Este questionário apresenta-se para resposta em formato de frente e verso.

### Parte I: Caracterização do Respondente

**1- Idade (em 31 de Janeiro de 2007):**

\_\_\_\_\_ Anos

**2- Género:**

(coloque uma cruz na situação que corresponde ao seu caso)

a) Masculino ☐

b) Feminino ☐



**3- Situação Profissional actual:**

*(Coloque uma cruz na situação que corresponde ao seu caso ou complete a opção “Outra, qual?”)*

- a) Professor do Quadro de Escola ☐
- b) Professor do Quadro de Zona Pedagógica ☐
- c) Professor Contratado ☐

**4- Habilitação académica:**

*(Assinale, com uma cruz, a situação que corresponde ao seu caso)*

- a) Doutor ☐
- b) Mestre ☐
- c) Licenciado ☐
- d) Bacharel ☐

**5- Grupo de docência de formação inicial:**

*(Assinale com uma cruz o item que corresponda ao seu caso)*

- a) 1º Ciclo ☐                      b) 1º e 2º Ciclo ☐

**6- Anos de serviço (em 31 de Janeiro de 2007):**

\_\_\_\_\_ Anos

**7- Dos cargos a seguir indicados, indique aqueles que assumiu, nos últimos cinco anos.**

*(Caso não tenha assumido nenhum deles passe para a pergunta seguinte)*

- a) Presidente do Conselho Executivo ☐
- b) Presidente do Conselho Pedagógico ☐
- c) Coordenador de Conselho de Docentes ☐
- d) Coordenador da Comissão de Avaliação ☐
- e) Orientador da Prática Pedagógica ☐

**8- Durante a sua carreira docente já foi sujeito a algum(ns) processo(s) de Avaliação do Desempenho?**

*(Assinale com uma cruz o item que corresponda ao seu caso)*

a) Sim ☐

b) Não ☐

**8.1- Em caso de resposta afirmativa, indique o último ano em que isso ocorreu.**

Ano de \_\_\_\_\_

**Parte II: Concepções sobre Avaliação do Desempenho Docente**

**9- Quando pensa em “Avaliação do Desempenho Docente”, quais dos seguintes itens mais se associam ao seu pensamento:**

*(selecione apenas dois dos seguintes itens, numerando-os sabendo que 1 é o mais importante e 2 o menos importante)*

- |                                 |                          |                         |                          |
|---------------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| a) Certificação                 | <input type="checkbox"/> | g) Prestação de contas  | <input type="checkbox"/> |
| b) Selecção                     | <input type="checkbox"/> | h) Retenção             | <input type="checkbox"/> |
| c) Gestão de recursos humanos   | <input type="checkbox"/> | i) Promoção na carreira | <input type="checkbox"/> |
| d) Efectivação                  | <input type="checkbox"/> | j) Demissão             | <input type="checkbox"/> |
| e) Formulação de juízos         | <input type="checkbox"/> | l) Aumento de salário   | <input type="checkbox"/> |
| f) Desenvolvimento profissional | <input type="checkbox"/> |                         |                          |

**10- Quais os princípios que considera dever obedecer um sistema de avaliação do desempenho docente?**

*(Utilize para a sua resposta a escala indicada, assinalando com uma cruz o respectivo grau de concordância ou de discordância que atribui a cada princípio proposto)*

	Discordo completamente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo completamente
a) Deve abranger todo o pessoal docente independentemente das funções que exerça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Todas as funções desempenhadas pelos docentes devem ser avaliadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| c) Deve funcionar de acordo com um quadro de referência nacional   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Deverá recorrer a fontes de informação diversificadas (por exemplo incluir informações de diferentes intervenientes na avaliação) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Dever reflectir as notas obtidas pelos alunos   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Deve servir para o desenvolvimento profissional do professor  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Deve servir para o reconhecimento do mérito para progressão na Carreira   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Deve ser claramente separado do sistema remuneratório   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) Deve ser claramente separado do sistema de progressão na carreira   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**11- Concorda com a adopção de um sistema de avaliação do desempenho docente?**

*(Assinale com uma cruz o item a que corresponde a sua opinião)*

- a) Discordo completamente ☐
- b) Discordo ☐
- c) Sem opinião ☐
- d) Concordo ☐
- e) Concordo completamente ☐

**Parte III: Concepções sobre o anterior Sistema de Avaliação do Desempenho Docente (definido pelo Decreto-Lei n° 139-A/90 de 28 de Abril e regulamentado pelo Decreto-Regulamentar n° 14/92 de 4 de Julho)**

**12- Considera que o anterior sistema de avaliação do desempenho docente permitia uma avaliação efectiva do desempenho dos professores?**

*(Assinale com uma cruz o item a que corresponde a sua opinião)*

- a) Discordo completamente ☐
- b) Discordo ☐
- c) Sem opinião ☐
- d) Concordo ☐
- e) Concordo completamente ☐

**13- Das seguintes opções, qual(ais) lhe parece(em) caracterizar a(as) função(ões) do anterior sistema de avaliação do desempenho?**

*(Utilize para a sua resposta a escala indicada, assinalando com uma cruz o respectivo grau de concordância ou de discordância que atribui a cada opção proposta)*

	Discordo completamente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo completamente
a) Certificação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Selecção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Gestão de recursos humanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Efectivação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Formulação de juízos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Desenvolvimento profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Prestação de contas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Retenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Promoção na carreira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Demissão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Aumento de salário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Parte IV: Concepções sobre o actual (Decreto-Lei nº 15/2007, a vigorar a partir de Janeiro de 2007) sistema de avaliação do desempenho docente**

**14- Indique o seu grau de conhecimento relativamente ao normativo sobre o novo sistema de avaliação do desempenho docente utilizando a escala que a seguir se indica:**

*(Assinale com uma cruz o item a que corresponde a sua opinião)*

- a) Muito reduzido ☐
- b) Reduzido ☐
- c) Elevado ☐
- d) Muito elevado ☐

**15- Das fontes a seguir indicadas seleccione (assinalando com uma cruz ou preenchendo a opção “Outra. Qual?”) AQUELA que mais contribui para o seu conhecimento do actual sistema de avaliação do desempenho docente:**

- a) Reuniões sindicais ☐
- b) Reuniões na minha escola promovida pelos órgãos de gestão ☐
- c) Conversas informais com colegas ☐
- d) Leitura pessoal de documentos do Ministério da Educação ☐
- e) Mass média (jornais, Televisão, Internet) ☐
- f) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**16- Em seu entender, o novo sistema de avaliação do desempenho docente permite a:**

*(Utilize para a sua resposta a escala indicada, assinalando com uma cruz o respectivo grau de concordância ou de discordância que atribui a cada princípio proposto)*

	Discordo completamente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo completamente
a) Certificação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Selecção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Gestão de recursos humanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Efectivação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Formulação de juízos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Desenvolvimento profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Prestação de contas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Retenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Promoção na carreira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Demissão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Aumento de salário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**17- Dos intervenientes no processo de avaliação do desempenho abaixo indicados, numere os dois a que atribui maior importância.**

*(sabendo que 1 é o mais importante e 2 o menos importante)*

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| a) O professor (avaliado)                          | <input type="checkbox"/> |
| b) O supervisor (ver nota de rodapé)               | <input type="checkbox"/> |
| b) O Conselho Executivo                            | <input type="checkbox"/> |
| c) Os Colegas da Escola                            | <input type="checkbox"/> |
| d) O Coordenador do Conselho de Docentes           | <input type="checkbox"/> |
| e) Os alunos do professor em processo de avaliação | <input type="checkbox"/> |
| f) Os encarregados de educação                     | <input type="checkbox"/> |
| g) Os auxiliares de acção educativa                | <input type="checkbox"/> |
| h) A Inspeção Geral de Educação                    | <input type="checkbox"/> |

**18- Que instrumentos de avaliação considera importante serem recolhidos para efeitos de avaliação do desempenho docente?**

*(Utilize para a sua resposta a escala indicada, assinalando com uma cruz o respectivo grau de importância que atribui a cada princípio proposto)*

	Nada Importante	Pouco Importante	Mais ou menos importante	Importante	Muito Importante
a) Portfólios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Registos de observação realizados por observadores externos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Materiais elaborados pelo professor (avaliado), tais como, planificações, provas dadas aos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Apreciação realizada pelos Encarregados de Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Auto-avaliação do professor (avaliado)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Parecer do Conselho Executivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Parecer do coordenador do Conselho de Docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Neste questionário, entende-se por supervisor, “um professor, em princípio mais experiente e mais informado, que orienta um outro professor ou candidato a professor, no seu desenvolvimento humano e profissional”.

**19- Indique o seu grau de acordo relativamente a cada uma das seguintes dimensões de avaliação do desempenho docente, passíveis de nortear esse processo:**

*(Utilize para a sua resposta a escala indicada, assinalando com uma cruz o respectivo grau de concordância ou de discordância que atribui a cada princípio proposto)*

	Discordo completamente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo completamente
a) Assiduidade do docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Envolvimento em trabalho colaborativo com os seus pares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Relação pedagógica com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Preparação e organização das actividades lectivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Realização das actividades lectivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Forma como avalia as actividades dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Serviço distribuído ao docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Resultados escolares dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Dinamização de projectos de investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Participação em actividades de gestão da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Participação do docente, como formando, em actividades de formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Participação do docente, como formador, em actividades de formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Parte V: Concepções sobre o papel da supervisão no processo de avaliação do desempenho docente**

**20- Em sua opinião, qual o papel que um supervisor deve assumir num processo de avaliação do desempenho docente?**

*(dos seguintes itens, **numere 2** de acordo com o grau de importância que atribui a cada um deles, sabendo que **1** é o mais importante e **2** o menos importante)*

a) Avaliador	<input type="checkbox"/>	e) Gestor	<input type="checkbox"/>
b) Inspector	<input type="checkbox"/>	f) Orientador	<input type="checkbox"/>
c) Facilitador	<input type="checkbox"/>	g) Regulador	<input type="checkbox"/>
d) Formador	<input type="checkbox"/>		

**21- No processo de avaliação do desempenho docente, que importância atribui às funções que um Supervisor deverá desempenhar:**

*(assinale, com uma cruz, em cada caso, uma e uma só das situações, a que corresponde o grau de importância que atribui a cada item proposto)*

	Nada Importante	Pouco Importante	Mais ou menos importante	Importante	Muito Importante
a) Apoiar a elaboração e execução de um plano individual de trabalho do professor visando o seu aperfeiçoamento profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Acompanhar a elaboração e execução desse mesmo plano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Apoiar o docente na preparação e planeamento e execução das aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Acompanhar o docente na reflexão do respectivo desempenho pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Observar o processo de realização das actividades lectivas dos docentes na sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Avaliar o trabalho individual desenvolvido pelo docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Elaborar um relatório que incida na actividade desenvolvida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Participar no processo de avaliação do desempenho do docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**22- Das funções referidas na questão anterior, considera que as mesmas possam ser aplicadas:**

*(Assinale uma e uma só proposta a que corresponde a sua opinião, assinalando com uma cruz)*

- a) Em todos os momentos de avaliação do desempenho dos docentes ☐
- b) Apenas no decorrer do período probatório (ver nota de rodapé) ☐
- c) Em nenhuma das situações ☐

De acordo com o Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro, “ o período probatório destina-se a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível (...)” e “corresponde ao primeiro ano escolar no exercício efectivo de funções da categoria de professor (...)” onde este “é acompanhado e apoiado, no plano didáctico, pedagógico e científico.”



**23- Considera importante a presença efectiva de um Supervisor no decorrer do processo de avaliação do desempenho docente?**

*(Assinale com uma cruz o item a que corresponde a sua opinião)*

- a) Muito importante ☐
- b) Importante ☐
- c) Pouco importante ☐
- d) Nada importante ☐
- e) Sem opinião ☐

**24- Use o espaço que se segue, para tecer as considerações que julga pertinentes, acerca de algum aspecto da temática em questão, que não tenha obtido a atenção devida neste questionário.**

---

---

---

Obrigado mais uma vez, pela colaboração  
*Joaquim dos Santos Messias*

## ESTUDO PILOTO

Caríssimo (a) Colega:

Sou professor do 1º ciclo do Ensino Básico e estou a desenvolver na Universidade de Aveiro, sob a orientação da Professora Doutora Nilza Costa, um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão a decorrer no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa no biénio 2005/2007. A primeira fase desta investigação engloba a aplicação de um questionário, através do qual pretendo recolher dados para uma reflexão sobre as concepções dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico acerca da avaliação do desempenho docente, bem como, o papel que a figura de supervisor pode desempenhar no processo de Avaliação do desempenho.

O desenvolvimento da investigação incidirá, geograficamente, sobre os professores do 1º ciclo a leccionarem nas escolas do Quadro de Zona Pedagógica de Viseu. A sua colaboração no **estudo piloto**, respondendo ao questionário que junto se anexa, é fundamental para obter elementos sobre a clareza, o rigor e a adequação das questões. Solicito-lhe, por isso, que registe também as dúvidas ou dificuldades sentidas durante o preenchimento, bem como a sua opinião sobre a pertinência das questões para a problemática em estudo e/ou dimensões omissas, na folha de comentários que consta em anexo. Os comentários visam melhorar o questionário e eliminar qualquer ambiguidade, pelo que agradeço o seu preenchimento e devolução, através do envelope de resposta que se anexa, o mais rapidamente possível.

Grato pela sua disponibilidade e colaboração, subscrevo-me com a mais elevada consideração.

Aveiro, Fevereiro de 2007.

---

(Joaquim Messias)

## FOLHA DE COMENTÁRIOS

QUESTÃO	COMENTÁRIOS

Tendo em conta a minha experiência profissional e a problemática em estudo, penso ser útil abordar a(s) seguinte(s) questão(ões):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## QUESTIONÁRIO

No contexto educativo, o professor surge como um dos elementos mais importantes para o sucesso da qualidade do ensino. Por isso é fundamental que ele procure melhorar sempre o seu desempenho. Nesse processo de melhoria pode ser ajudado por um sistema de avaliação do desempenho docente. No entanto, a avaliação do desempenho docente é um tema que tem gerado muita controvérsia não só a nível nacional mas internacional.

Assim, e no contexto do Mestrado em Supervisão do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (biénio 2005-2007) encontro-me a desenvolver um estudo sobre o tema “*Avaliação do desempenho de professores do 1º Ciclo: o papel da supervisão*”, procurando com ele contribuir para o aprofundamento da problemática em questão.

Para o prosseguimento do meu estudo é fundamental que responda, com toda a abertura, a este questionário. Ele é anónimo e destina-se, única e exclusivamente, para fins investigativos.

Peço-lhe que o responda na maior brevidade possível. Para a devolução da sua resposta utilize, por favor, o envelope que junto, no qual deverá colocar o questionário já preenchido que, depois de fechado, entregará no Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas a que pertence. Desde já grato pela sua colaboração.

Aveiro, 28 de Maio de 2007

Joaquim dos Santos Messias

**Nota:** Este questionário apresenta-se para resposta em formato de frente e verso.

### Parte I: Caracterização do Respondente

**1- Idade (em 31 de Janeiro de 2007):** \_\_\_\_\_ Anos

**2- Género:**

(coloque uma cruz na situação que corresponde ao seu caso)

a) Masculino

☐

b) Feminino

☐

**3- Situação Profissional actual:**

(Coloque uma cruz na situação que corresponde ao seu caso ou complete a opção “Outra, qual?”)

a) Professor do Quadro de Escola

☐

b) Professor do Quadro de Zona Pedagógica

☐

c) Professor Contratado

☐

**4- Habilitação académica:**

*(Assinale, com uma cruz, a situação que corresponde ao seu caso)*

- a) Doutor ☐ b) Mestre ☐ c) Licenciado ☐ d) Bacharel ☐

**5- Grupo de docência de formação inicial:**

*(Assinale com uma cruz o item que corresponda ao seu caso)*

- a) 1º Ciclo ☐ b) 1º e 2º Ciclo ☐

**6- Anos de serviço (em 31 de Janeiro de 2007):** \_\_\_\_\_ Anos

**7- Dos cargos a seguir indicados, indique aqueles que assumiu, nos últimos cinco anos.**

*(Caso não tenha assumido nenhum deles passe para a pergunta seguinte)*

- a) Presidente do Conselho Executivo ☐  
b) Presidente do Conselho Pedagógico ☐  
c) Coordenador de Conselho de Docentes ☐  
d) Elemento da Comissão Especializada de Avaliação do Desempenho ☐  
e) Orientador da Prática Pedagógica ☐

**8- Durante a sua carreira docente já foi sujeito a algum(ns) processo(s) de Avaliação do Desempenho?**

*(Assinale com uma cruz o item que corresponda ao seu caso)*

- a) Sim ☐ b) Não ☐

**8.1- Em caso de resposta afirmativa, indique o último ano em que isso ocorreu.** Ano de \_\_\_\_\_

**Parte II: Concepções sobre Avaliação do Desempenho Docente**

**9- Quando pensa em “Avaliação do Desempenho Docente”, quais dos seguintes itens mais se associam ao seu pensamento:**

*(selecione apenas dois dos seguintes itens, numerando-os sabendo que 1 é o mais importante e 2 o menos importante)*

- |                                 |                          |                         |                          |
|---------------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| a) Certificação                 | <input type="checkbox"/> | g) Prestação de contas  | <input type="checkbox"/> |
| b) Selecção                     | <input type="checkbox"/> | h) Retenção             | <input type="checkbox"/> |
| c) Gestão de recursos humanos   | <input type="checkbox"/> | i) Promoção na carreira | <input type="checkbox"/> |
| d) Efectivação                  | <input type="checkbox"/> | j) Demissão             | <input type="checkbox"/> |
| e) Formulação de juízos         | <input type="checkbox"/> | l) Aumento de salário   | <input type="checkbox"/> |
| f) Desenvolvimento profissional | <input type="checkbox"/> |                         |                          |

**10- Quais os princípios que considera dever obedecer um sistema de avaliação do desempenho docente?**

*(Utilize para a sua resposta a escala indicada, assinalando com uma cruz o respectivo grau de concordância ou de discordância que atribui a cada princípio proposto)*

	Discordo completamente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo completamente
a) Deve abranger todo o pessoal docente independentemente das funções que exerça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Todas as funções desempenhadas pelos docentes devem ser avaliadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Deve funcionar de acordo com um quadro de referência nacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Deverá recorrer a fontes de informação diversificadas (por exemplo incluir informações de diferentes intervenientes na avaliação)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Dever reflectir as notas obtidas pelos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Deve servir para o desenvolvimento profissional do professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Deve servir para o reconhecimento do mérito para progressão na Carreira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Deve ser claramente separado do sistema remuneratório	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Deve ser claramente separado do sistema de progressão na carreira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11- Concorda com a adopção de um sistema de avaliação do desempenho docente?**

*(Assinale com uma cruz o item a que corresponde a sua opinião)*

a) Discordo completamente	b) Discordo	c) Sem opinião	d) Concordo	e) Concordo completamente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Parte III: Concepções sobre o anterior Sistema de Avaliação do Desempenho Docente (definido pelo Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril e regulamentado pelo Decreto-Regulamentar nº 14/92 de 4 de Julho)**

**12- Considera que o anterior sistema de avaliação do desempenho docente permitia uma avaliação efectiva do desempenho dos professores?**

*(Assinale com uma cruz o item a que corresponde a sua opinião)*

a) Discordo completamente	b) Discordo	c) Sem opinião	d) Concordo	e) Concordo completamente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13- Das seguintes opções, qual(ais) lhe parece(em) caracterizar a(as) função(ões) do anterior sistema de avaliação do desempenho?**

*(Utilize para a sua resposta a escala indicada, assinalando com uma cruz o respectivo grau de concordância ou de discordância que atribui a cada opção proposta)*

	Discordo completamente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo completamente
a) Certificação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Selecção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Gestão de recursos humanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Efectivação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Formulação de juízos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Desenvolvimento profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Prestação de contas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Retenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Promoção na carreira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Demissão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Aumento de salário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Parte IV: Concepções sobre o actual (Decreto-Lei nº 15/2007, a vigorar a partir de Janeiro de 2007) sistema de avaliação do desempenho docente**

**14- Indique o seu grau de conhecimento relativamente ao normativo sobre o novo sistema de avaliação do desempenho docente utilizando a escala que a seguir se indica:**

*(Assinale com uma cruz, o item a que corresponde a sua opinião)*

a) Muito reduzido	b) Reduzido	c) Elevado	d) Muito elevado
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**15- Das fontes a seguir indicadas seleccione (assinalando com uma cruz ou preenchendo a opção “Outra. Qual?”) aquela(s) que mais contribui(ram) para o seu conhecimento do actual sistema de avaliação do desempenho docente:**

- a) Reuniões sindicais ☐
- b) Reuniões na minha escola promovida pelos órgãos de gestão ☐
- c) Conversas informais com colegas ☐
- d) Leitura pessoal de documentos do Ministério da Educação ☐
- e) Mass média (jornais, Televisão, Internet) ☐
- f) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**16- Em seu entender, o novo sistema de avaliação do desempenho docente permite a:**

*(Utilize para a sua resposta a escala indicada, assinalando com uma cruz o respectivo grau de concordância ou de discordância que atribui a cada princípio proposto)*

	Discordo completamente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo completamente
a) Certificação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Selecção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Gestão de recursos humanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Efectivação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Formulação de juízos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Desenvolvimento profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Prestação de contas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Retenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Promoção na carreira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Demissão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Aumento de salário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**17- Dos intervenientes no processo de avaliação do desempenho abaixo indicados, numere os dois a que atribui maior importância.**

*(sabendo que 1 é o mais importante e 2 o menos importante)*

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| a) O professor (avaliado)                          | <input type="checkbox"/> |
| b) O supervisor (ver nota de rodapé)               | <input type="checkbox"/> |
| c) O Conselho Executivo                            | <input type="checkbox"/> |
| d) Os Colegas da Escola                            | <input type="checkbox"/> |
| e) O Coordenador do Conselho de Docentes           | <input type="checkbox"/> |
| f) Os alunos do professor em processo de avaliação | <input type="checkbox"/> |
| g) Os encarregados de educação                     | <input type="checkbox"/> |
| h) Os auxiliares de acção educativa                | <input type="checkbox"/> |
| i) A Inspeção Geral de Educação                    | <input type="checkbox"/> |

**18- Que instrumentos de avaliação considera importante serem recolhidos para efeitos de avaliação do desempenho docente?**

*(Utilize para a sua resposta a escala indicada, assinalando com uma cruz o respectivo grau de importância que atribui a cada princípio proposto)*

	Nada Importante	Pouco Importante	Mais ou menos importante	Importante	Muito Importante
a) Portfólios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Registos de observação realizados por observadores externos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Materiais elaborados pelo professor (avaliado), tais como, planificações, provas dadas aos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Apreciação realizada pelos Encarregados de Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Auto-avaliação do professor (avaliado)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Parecer do Conselho Executivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Parecer do coordenador do Conselho de Docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Neste questionário, entende-se por supervisor, “um professor, em princípio mais experiente e mais informado, que orienta um outro professor ou candidato a professor, no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Alarcão (2003:17)

**19- Indique o seu grau de acordo relativamente a cada uma das seguintes dimensões de avaliação do desempenho docente, passíveis de nortear esse processo:**

*(Utilize para a sua resposta a escala indicada, assinalando com uma cruz o respectivo grau de concordância ou de discordância que atribui a cada princípio proposto)*

	Discordo completamente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo completamente
a) Assiduidade do docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Envolvimento em trabalho colaborativo com os seus pares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Relação pedagógica com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Preparação e organização das actividades lectivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Realização das actividades lectivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Forma como avalia as actividades dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Serviço distribuído ao docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Resultados escolares dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Dinamização de projectos de investigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Participação em actividades de gestão da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Participação do docente, como formando, em actividades de formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Participação do docente, como formador, em actividades de formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Parte V: Concepções sobre o papel da supervisão no processo de avaliação do desempenho docente**

**20- Em sua opinião, qual o papel que um supervisor deve assumir num processo de avaliação do desempenho docente?**

*(dos seguintes itens, **numere 2** de acordo com o grau de importância que atribui a cada um deles, sabendo que **1** é o mais importante e **2** o menos importante)*

a) Avaliador	<input type="checkbox"/>	e) Gestor	<input type="checkbox"/>
b) Inspector	<input type="checkbox"/>	f) Orientador	<input type="checkbox"/>
c) Facilitador	<input type="checkbox"/>	g) Regulador	<input type="checkbox"/>
d) Formador	<input type="checkbox"/>		

**21- No processo de avaliação do desempenho docente, que importância atribui às funções que um Supervisor deverá desempenhar:**

*(assinale, com uma cruz, em cada caso, uma e uma só das situações, a que corresponde o grau de importância que atribui a cada item proposto)*

	Nada Importante	Pouco Importante	Mais ou menos importante	Importante	Muito Importante
a) Apoiar a elaboração e execução de um plano individual de trabalho do professor visando o seu aperfeiçoamento profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Acompanhar a elaboração e execução desse mesmo plano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Apoiar o docente na preparação, planeamento e execução das aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Acompanhar o docente na reflexão do respectivo desempenho pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Observar o processo de realização das actividades lectivas dos docentes na sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Avaliar o trabalho individual desenvolvido pelo docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Elaborar um relatório que incida na actividade desenvolvida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Participar no processo de avaliação do desempenho do docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**22- Das funções referidas na questão anterior, considera que as mesmas possam ser aplicadas:**

*(Assinale uma e uma só proposta a que corresponde a sua opinião, assinalando com uma cruz)*

a) Em todos os momentos de avaliação do desempenho dos docentes	<input type="checkbox"/>
b) Apenas no decorrer do período probatório (ver nota de rodapé)	<input type="checkbox"/>
c) Em nenhuma das situações	<input type="checkbox"/>

**23- Considera importante a presença efectiva de um Supervisor no decorrer do processo de avaliação do desempenho docente?**

*(Assinale com uma cruz o item a que corresponde a sua opinião)*

a) Muito importante	b) Importante	c) Pouco importante	d) Nada importante	e) Sem opinião
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

De acordo com o Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro, “ o período probatório destina-se a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível (...)” e “corresponde ao primeiro ano escolar no exercício efectivo de funções da categoria de professor (...)” onde este “é acompanhado e apoiado, no plano didáctico, pedagógico e científico.”

Anexo 2.3.1 – Autorização para a aplicação do Questionário do Estudo Principal

Ex. (ª) Sr. (ª)

Presidente do Conselho Executivo  
do Agrupamento de Escolas

---

---

Joaquim dos Santos Messias, professor do Quadro de Zona Pedagógica de Viseu, a exercer funções docentes na EB 1 nº 1 de Viseu, encontro-me a realizar um trabalho de investigação sobre o tema “*Avaliação do desempenho de professores do 1º ciclo: o papel da supervisão*”, no âmbito do Mestrado em Supervisão (biénio 2005/2007) do departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro. Venho por este meio solicitar a V. Ex.ª, que se digne autorizar-me a efectuar a aplicação de um instrumento de recolha de dados (questionário), aos professores do 1º ciclo a leccionarem no Agrupamento de Escolas a que V. Ex.ª tão bem preside, de forma a obter os dados que conduzam à consecução do referido estudo.

Certo de que dará a atenção devida à minha solicitação, despeço-me com a mais elevada consideração:

De V. Ex.ª

Atenciosamente

---

(Joaquim dos Santos Messias)

### **Anexo 3** – Resultados pertencentes ao sub capítulo 3.3.3 – Estudo Piloto

## PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

### 1- Idade (em 31 de Janeiro de 2007):

	Idades											Totais
	25	29	30	31	32	34	35	37	40	43	46	
<b>Respondentes</b>	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	13
<b>Percentagens</b>	7.7%	7.7%	7.7%	7.7%	7.7%	15.35%	15.35%	7.7%	7.7%	7.7%	7.7%	100 %

Embora o número de respondentes seja reduzido, podemos verificar que a média de idades ronda os 34 e os 35 anos.

### 2- Género

Género	Respondentes	Percentagem
<b>Masculino</b>	<b>4</b>	<b>30,8 %</b>
<b>Feminino</b>	<b>9</b>	<b>69,2 %</b>
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100 %</b>

A grande maioria dos respondentes corresponde ao género feminino (69,2 %). Os respondentes do género masculino correspondem a um total de 30,8 %.

### 3- Categoria profissional actual:

	Quadro de Escola	Quadro de Zona Pedagógica	Contratado	Total
<b>Respondentes</b>	2	10	1	13
<b>Percentagens</b>	15,4 %	76,9 %	7,7 %	100 %

A grande maioria dos respondentes pertence ao Quadro de Zona Pedagógica (76,9 %). Apenas 7,7 % dos respondentes são contratados e 15,4 % dos inquiridos pertencem ao Quadro de Escola.

### 4- Habilitações académicas.

	Graus académicos				Total
	Doutor	Mestre	Licenciado	Bacharel	
<b>Respondentes</b>	0	0	12	1	13
<b>Percentagens</b>	0 %	0 %	92,3 %	7,7 %	100 %

Dos inquiridos, 92,3 % são Licenciados e 7,7 % são Bacharéis.

#### 5- Grupo de docência de formação inicial.

	1º Ciclo	1º e 2º Ciclos	Total
<b>Respondentes</b>	5	8	13
<b>Percentagens</b>	38,5 %	61,5%	100 %

A grande maioria dos respondentes (61,5 %) pertence a grupos de docência de formação inicial do 1º e 2º Ciclos e variantes.

#### 6- Anos de serviço (em 31 de Janeiro de 2007).

	Anos de serviço										Total
	2	6	7	8	10	12	13	14	18	22	
<b>Respondentes</b>	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	13
<b>Percentagens</b>	7,7 %	15,37%	15,37%	7,7 %	7,7 %	7,7 %	7,7 %	15,37%	7,7 %	7,7 %	100 %

Embora o número de respondentes seja reduzido, podemos verificar que a média dos anos de serviço dos respondentes ronda os 6 e 7 anos de serviço.

#### 7- Dos cargos a seguir indicados, indique aqueles que assumiu nos últimos cinco anos.

	Cargos assumidos				
	a)	b)	c)	d)	e)
<b>Respondentes</b>	0	0	7	1	1

Dos cargos indicados, aquele que mais foi assumido pelos inquiridos foi o de Coordenador de Conselho de Docentes (7 respondentes). Um respondente assumiu o cargo de Elemento da Comissão Especializada de Avaliação do Desempenho e outro, o cargo de Orientador da Prática Pedagógica. Apenas nove dos inquiridos assumiram alguns dos cargos referidos.

#### **8- Durante a sua carreira docente já foi sujeito a algum(ns) processo(s) de Avaliação do Desempenho?**

	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Total</b>
<b>Respondentes</b>	8	5	13
<b>Percentagens</b>	61,5%	38,5 %	100 %

Dos treze professores inquiridos, 61,5 % já foram sujeitos a um processo de avaliação do desempenho. Os restantes nunca foram sujeitos a algum processo de avaliação do desempenho docente.

#### **8.1- Em caso de resposta afirmativa, indique o último ano em que isso ocorreu.**

	Ano		Total
	2004	2005	
<b>Respondentes</b>	3	5	8

Dos oito inquiridos que responderam afirmativamente à questão número oito, 5 foram sujeitos a um processo de avaliação do desempenho no ano de 2005 e 3 no ano de 2004.



## Parte II - Concepções sobre Avaliação do Desempenho Docente

9- Quando pensa em “Avaliação do Desempenho Docente”, quais dos seguintes itens mais se associam ao seu pensamento:

Itens	a)		b)		c)		d)		e)		f)		g)		h)		i)		j)		l)	
Importância	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Respondentes	0	0	0	2	1	1	0	0	0	0	3	2	2	2	0	0	5	2	0	0	2	4

Dos itens apresentados aos inquiridos, aqueles que os mesmos consideraram ser os que mais associavam o seu pensamento à temática da avaliação do desempenho docente como sendo os mais importantes foram, a promoção na carreira, o desenvolvimento profissional, a prestação de contas e o aumento de salário respectivamente.

10- Quais os princípios que considera dever obedecer um sistema de avaliação do desempenho docente?

Concordância Princípios	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)
	Discordo completamente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo completamente				
Discordo completamente	1				2		1	2	3
Discordo		3	2	2	8	1	1		1
Sem opinião	2	1	1	3	1	2	1	4	2
Concordo	5	5	9	7	1	9	8	5	7
Concordo completamente	6	3	1	1	1	1	2	2	

Nesta questão, os inquiridos, na generalidade, concordam com os princípios a que deve obedecer um sistema de avaliação do desempenho docente. No entanto, o princípio delineado pela alínea e) “Deve reflectir as notas obtidas pelos alunos” obtêm a discordância da maioria dos respondentes.

**11- Concorda com a adopção de um sistema de avaliação do desempenho docente?**

	<b>Respondentes</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Discordo completamente</b>	0	0 %
<b>Discordo</b>	5	38,5 %
<b>Sem opinião</b>	2	15,3 %
<b>Concordo</b>	5	38,5 %
<b>Concordo completamente</b>	1	7,7 %
<b>Total</b>	13	100 %

A esta questão, 38,5 % dos inquiridos discorda da adopção de um sistema de avaliação do desempenho docente. A mesma percentagem de inquiridos, por outro lado, concorda com a adopção do mesmo. Concordam completamente com a adopção de um sistema de avaliação do desempenho 7,7 % dos respondentes e, 15, 3 % dos inquiridos não tem opinião formada acerca da adopção desse sistema.

**Parte III: Concepções sobre o anterior Sistema de Avaliação do Desempenho Docente (definido pelo Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril e regulamentado pelo Decreto-Regulamentar nº 14/92 de 4 de Julho)**

**12- Considera que o anterior sistema de avaliação do desempenho docente permitia uma avaliação efectiva do desempenho dos professores?**

	<b>Respondentes</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Discordo completamente</b>	1	7,7 %
<b>Discordo</b>	7	53,8 %
<b>Sem opinião</b>	2	15,4 %

<b>Concordo</b>	2	15,4 %
<b>Concordo completamente</b>	1	7,7 %
<b>Total</b>	13	100 %

De acordo com os resultados obtidos a maioria dos inquiridos (53,8 %) discorda que o anterior sistema de avaliação do desempenho docente permitia uma avaliação efectiva do desempenho dos professores.

**13- Das seguintes opções, qual(ais) lhe parece(em) caracterizar a(as) função(ões) do anterior sistema de avaliação do desempenho?**

<b>Concordância</b>	<b>a)</b>	<b>b)</b>	<b>c)</b>	<b>d)</b>	<b>e)</b>	<b>f)</b>	<b>g)</b>	<b>h)</b>	<b>i)</b>	<b>j)</b>	<b>l)</b>
<b>Discordo completamente</b>					1		1	1		1	
<b>Discordo</b>	2	6	6	4	5	4	3	4	3	3	2
<b>Sem opinião</b>	2	4	4	5	3	2	4	8	2	8	2
<b>Concordo</b>	9	3	3	3	4	7	4		7	1	7
<b>Concordo completamente</b>				1			1		1		2

Para os inquiridos, as principais funções do anterior sistema de avaliação do desempenho seriam a certificação, o desenvolvimento profissional, a promoção na carreira e o aumento de salário. Para os mesmos, as restantes opções não caracterizavam o anterior sistema de avaliação do desempenho discordando ou demonstrando falta de opinião acerca das mesmas.

**Parte IV: Concepções sobre o actual (Decreto-Lei nº 15/2007, a vigorar a partir de Janeiro de 2007) sistema de avaliação do desempenho docente**

**14- Indique o seu grau de conhecimento relativamente ao normativo sobre o novo sistema de avaliação do desempenho docente utilizando a escala que a seguir se indica:**

	<b>Respondentes</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Muito reduzido</b>	2	15,4 %
<b>Reduzido</b>	7	53,8 %
<b>Elevado</b>	4	30,8 %
<b>Muito elevado</b>	0	0 %
<b>Total</b>	13	100 %

Relativamente ao grau de conhecimento que os inquiridos demonstram ter sobre o normativo que legisla o novo sistema de avaliação do desempenho é reduzido (53,8 %). Admite mesmo ser muito reduzido 15,4 % dos respondentes.

**15- Das fontes a seguir indicadas seleccione (assinalando com uma cruz ou preenchendo a opção “Outra. Qual?”) AQUELA que mais contribui para o seu conhecimento do actual sistema de avaliação do desempenho docente:**

	Fontes de informação					
	a)	b)	c)	d)	e)	f)
<b>Respondentes</b>	7	1	8	6	4	0

As fontes de avaliação que mais foram assinaladas pelos inquiridos como sendo as que mais contribuem para o seu conhecimento do actual sistema de avaliação do desempenho foram: as alíneas a), c), d), e), correspondendo a reuniões sindicais, conversas informais com os colegas, leitura pessoal de documentos do Ministério da Educação e os Mass média respectivamente. Contudo, houve inquiridos que assinalaram mais do que uma fonte de informação.

**16- Em seu entender, o novo sistema de avaliação do desempenho docente permite a:**

<b>Concordância</b>	<b>a)</b>	<b>b)</b>	<b>c)</b>	<b>d)</b>	<b>e)</b>	<b>f)</b>	<b>g)</b>	<b>h)</b>	<b>i)</b>	<b>j)</b>	<b>l)</b>
<b>Discordo completamente</b>	2								1		1
<b>Discordo</b>		1	2	2	1	2	2	1	1	2	3
<b>Sem opinião</b>	4	3	2	5	2	5	2	3	1	3	2
<b>Concordo</b>	7	8	8	6	10	4	7	8	9	7	6
<b>Concordo completamente</b>		1				2	2	1	1	1	1

Todos os itens desta questão obtiveram concordância por parte dos respondentes. No entanto foram as alíneas b) “selecção”, c) “gestão de recursos humanos”, e) “formulação de juízos”, h) “retenção” e i) “promoção na carreira” as que mais caracterizam o novo sistema de avaliação do desempenho.

**17- Dos intervenientes no processo de avaliação do desempenho abaixo indicados, numere os dois a que atribui maior importância.**

	Intervenientes/Importância																	
	a)		b)		c)		d)		e)		f)		g)		h)		i)	
Importância	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Respondentes	5	2	2	3	1	0	0	2	2	3	1	0	0	0	0	0	1	3

Dos intervenientes no processo de avaliação do desempenho, aqueles a quem foi atribuída maior importância foram: o professor, o supervisor, o coordenador do Conselho de Docentes e a Inspeção Geral da Educação respectivamente.

**18- Que instrumentos de avaliação considera importante serem recolhidos para efeitos de avaliação do desempenho docente?**

	<b>Instrumentos de avaliação</b>
--	----------------------------------

<b>Importância</b> <b>Princípios</b>	<b>a)</b>	<b>b)</b>	<b>c)</b>	<b>d)</b>	<b>e)</b>	<b>f)</b>	<b>g)</b>
<b>Nada importante</b>				1			
<b>Pouco importante</b>	4	3	1	4	1	1	1
<b>Mais ou menos importante</b>	3	4	2	4	2	5	2
<b>Importante</b>	3	5	5	4	8	7	8
<b>Muito importante</b>	3	1	5		2		2

Para os inquiridos, os instrumentos de avaliação que estes consideram ser importante recolher para efeitos de avaliação do desempenho são os materiais elaborados pelo professor, a auto-avaliação do professor, o parecer do coordenador do Conselho de Docentes, bem como os portfólios e o parecer do Conselho Executivo. Contudo, a apreciação realizada pelos encarregados de educação foi considerada pouco importante ou mais ou menos importante.

**19- Indique o seu grau de acordo relativamente a cada uma das seguintes dimensões de avaliação do desempenho docente, passíveis de nortear esse processo:**

<b>Concordância</b> <b>Princípios</b>	<b>Dimensões de avaliação do desempenho</b>											
	<b>a)</b>	<b>b)</b>	<b>c)</b>	<b>d)</b>	<b>e)</b>	<b>f)</b>	<b>g)</b>	<b>h)</b>	<b>i)</b>	<b>j)</b>	<b>l)</b>	<b>m)</b>
<b>Discordo completamente</b>								2		2	1	1
<b>Discordo</b>	1	1				2	3	7	2	5	1	4
<b>Sem opinião</b>					2	1	1		3	1		1
<b>Concordo</b>	11	12	8	10	7	8	8	3	7	5	10	6
<b>Concordo completamente</b>	1		5	3	4	2	1	1	1		1	1

Das dimensões de avaliação do desempenho consideradas pelos inquiridos como as mais capazes de nortear esse processo, todas receberam concordância por parte dos mesmos excepto as dimensões: h) resultados escolares dos alunos; j) participação em actividades de gestão da escola. As dimensões a) assiduidade do docente e b) envolvimento no trabalho

colaborativo com os pares, foram as que obtiveram mais concordância entre os respondentes.

## Parte V: Concepções sobre o papel da supervisão no processo de avaliação do desempenho docente

**20- Em sua opinião, qual o papel que um supervisor deve assumir num processo de avaliação do desempenho docente?**

	Papeis assumidos pelo supervisor													
	a)		b)		c)		d)		e)		f)		g)	
Importância	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Respondentes	1	2	0	2	1	4	0	2	0	0	11	0	0	3

Nesta questão os inquiridos demonstraram que o papel que um supervisor deve assumir num processo de avaliação do desempenho docente é o de facilitador e orientador. O papel de gestor nunca foi referenciado pelos mesmos respondentes.

**21- No processo de avaliação do desempenho docente, que importância atribui às funções que um Supervisor deverá desempenhar:**

		Funções que o supervisor deve desempenhar							
		a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)
<b>Princípios</b> <b>Importância</b>	Nada importante								
	Pouco importante	1	1	2		2	1		1
	Mais ou menos importante	2	3	2	3	7	8	8	6
	Importante	7	8	9	8	4	4	5	4

<b>Muito importante</b>	3	1		2				2
-------------------------	---	---	--	---	--	--	--	---

As funções que um supervisor deverá desempenhar, às quais foi dada mais importância pelos inquiridos foram: a) apoiar a execução e elaboração de um plano individual de trabalho do professor; b) acompanhar a execução e elaboração desse mesmo plano; c) apoiar o docente na preparação, planeamento e execução das aulas; d) acompanhar o docente na reflexão do respectivo desempenho pedagógico. As outras dimensões foram consideradas pouco ou mais ou menos importantes.

**22- Das funções referidas na questão anterior, considera que as mesmas possam ser aplicadas:**

	<b>Momentos a aplicar</b>			<b>Total</b>
	<b>a)</b>	<b>b)</b>	<b>c)</b>	
<b>Respondentes</b>	5	6	2	13
<b>Percentagens</b>	38,5 %	46,1 %	15,4 %	100 %

Para os inquiridos, a aplicação dessas funções deviam ser efectuadas “apenas no decorrer do período probatório” (46,1 %) e “em todos os momentos de avaliação do desempenho dos docentes” (38,5 %). No entanto, 15,4 % dos inquiridos afirmam que essas funções não deviam ser aplicadas em qualquer uma das situações.

**23- Considera importante a presença efectiva de um Supervisor no decorrer do processo de avaliação do desempenho docente?**



<b>Importância</b> <b>Princípios</b>	<b>Respondentes</b>	<b>Percentagens</b>
<b>Nada importante</b>	2	15,4 %
<b>Pouco importante</b>	8	61,5 %
<b>Sem opinião</b>	0	0 %
<b>Importante</b>	3	23,1 %
<b>Muito importante</b>	0	0 %
<b>Total</b>	13	100 %

Para 61,5 % dos inquiridos a presença efectiva de um supervisor no processo de avaliação do desempenho docente é considerada pouco importante. Apenas 23,1 % dos mesmos a consideram importante.

**24- Use o espaço que se segue, para tecer as considerações que julga pertinentes, acerca de algum aspecto da temática em questão, que não tenha obtido a atenção devida neste questionário.**

Esta questão de tipo aberta, não obteve nenhuma resposta por parte dos inquiridos.

**Anexo 4** – Quadros de dados do Estudo Principal, capítulo 4 – Resultados:  
Descrição e Interpretação

Anexo 4.1 – Quadro XII – Posicionamento dos professores segundo os princípios a que deve obedecer um sistema de Avaliação do Desempenho Docente

Princípios	n	%
Deve abranger todo o pessoal docente independentemente das funções que exerça		
Discordo completamente	1	0.4
Discordo	7	2.5
Sem opinião	13	4.7
Concordo	121	43.7
Concordo completamente	135	48.7
Todas as funções desempenhadas pelos docentes devem ser avaliadas		
Discordo completamente	3	1.1
Discordo	26	9.4
Sem opinião	27	9.7
Concordo	148	53.4
Concordo completamente	73	26.4
Deve funcionar de acordo com um quadro de referência nacional		
Discordo completamente	8	2.9
Discordo	40	14.4
Sem opinião	30	10.8
Concordo	132	47.7
Concordo completamente	67	24.2
Deverá recorrer a fontes de informação diversificadas (por exemplo incluir informações de diferentes intervenientes na avaliação)		
Discordo completamente	6	2.2
Discordo	31	11.2
Sem opinião	54	19.5
Concordo	151	54.5
Concordo completamente	35	12.6
Dever reflectir as notas obtidas pelos alunos		
Discordo completamente	90	32.5
Discordo	103	37.2
Sem opinião	31	11.2
Concordo	46	16.6
Concordo completamente	7	2.5
Dever servir para o desenvolvimento profissional do professor		
Discordo completamente	9	3.2
Discordo	12	4.3
Sem opinião	23	8.3
Concordo	157	56.7
Concordo completamente	76	27.4
Deve servir para o reconhecimento do mérito para progressão na carreira		
Discordo completamente	13	4.7
Discordo	24	8.7
Sem opinião	40	14.4

Concordo	148	53.4
Concordo completamente	52	18.8
Deve ser claramente separado do sistema remuneratório		
Discordo completamente	19	6.9
Discordo	81	29.2
Sem opinião	43	15.5
Concordo	101	36.5
Concordo completamente	33	11.9
Deve ser claramente separado do sistema de progressão na carreira		
Discordo completamente	24	8.7
Discordo	118	42.6
Sem opinião	29	10.5
Concordo	70	25.3
Concordo completamente	36	13.0

Anexo 4.2 – Quadro XVIII – Posicionamento dos professores segundo as características do anterior sistema de Avaliação do Desempenho Docente

Características	n	%
<b>Certificação</b>		
Discordo completamente	7	2.5
Discordo	34	12.3
Sem opinião	93	33.6
Concordo	124	44.8
Concordo completamente	19	6.9
<b>Seleccção</b>		
Discordo completamente	22	7.9
Discordo	104	37.5
Sem opinião	102	36.8
Concordo	47	17.0
Concordo completamente	2	0.7
<b>Gestão de recursos humanos</b>		
Discordo completamente	15	5.4
Discordo	77	27.8
Sem opinião	118	42.6
Concordo	62	22.4
Concordo completamente	5	1.8
<b>Efectivação</b>		
Discordo completamente	18	6.5
Discordo	71	25.6
Sem opinião	98	35.4
Concordo	79	28.5
Concordo completamente	11	4.0
<b>Formulação de juízos</b>		
Discordo completamente	17	6.1
Discordo	80	28.9
Sem opinião	107	38.6
Concordo	60	21.7
Concordo completamente	13	4.7
<b>Desenvolvimento profissional</b>		
Discordo completamente	5	1.8
Discordo	57	20.6
Sem opinião	76	27.4
Concordo	121	43.7
Concordo completamente	18	6.5
<b>Prestação de contas</b>		
Discordo completamente	17	6.1
Discordo	74	26.7
Sem opinião	119	43.0
Concordo	64	23.1
Concordo completamente	3	1.1
<b>Retenção</b>		
Discordo completamente	35	12.6
Discordo	90	32.5
Sem opinião	116	41.9
Concordo	30	10.8
Concordo completamente	6	2.2

Promoção na carreira		
Discordo completamente	2	0.7
Discordo	19	6.9
Sem opinião	45	16.2
Concordo	153	55.2
Concordo completamente	58	20.9
Demissão		
Discordo completamente	50	18.1
Discordo	87	31.4
Sem opinião	114	41.2
Concordo	21	7.6
Concordo completamente	5	1.8
Aumento de salário		
Discordo completamente	3	1.1
Discordo	24	8.7
Sem opinião	48	17.3
Concordo	143	51.6
Concordo completamente	59	21.3

Anexo 4.3 – Quadro XXIII – Posicionamento dos professores segundo a opinião acerca do novo sistema de Avaliação do Desempenho Docente

Itens	n	%
<b>Certificação</b>		
Discordo completamente	10	3.6
Discordo	48	17.3
Sem opinião	119	43.0
Concordo	91	32.9
Concordo completamente	9	3.2
<b>Seleccção</b>		
Discordo completamente	7	2.5
Discordo	26	9.4
Sem opinião	49	17.7
Concordo	142	51.3
Concordo completamente	53	19.1
<b>Gestão recursos humanos</b>		
Discordo completamente	8	2.9
Discordo	41	14.8
Sem opinião	81	29.2
Concordo	114	41.2
Concordo completamente	33	11.9
<b>Efectivação</b>		
Discordo completamente	13	4.7
Discordo	54	19.5
Sem opinião	121	43.7
Concordo	83	30.0
Concordo completamente	6	2.2
<b>Formulação de Juízos</b>		
Discordo completamente	5	1.8
Discordo	25	9.0
Sem opinião	78	28.2
Concordo	123	44.4
Concordo completamente	46	16.6
<b>Desenvolvimento profissional</b>		
Discordo completamente	16	5.8
Discordo	66	23.8
Sem opinião	84	30.3
Concordo	99	35.7
Concordo completamente	12	4.3
<b>Prestação de contas</b>		
Discordo completamente	3	1.1
Discordo	27	9.7
Sem opinião	105	37.9
Concordo	106	38.3
Concordo completamente	36	13.0
<b>Retenção</b>		
Discordo completamente	4	1.4
Discordo	38	13.7
Sem opinião	94	33.9
Concordo	101	36.5
Concordo completamente	40	14.4

Promoção na carreira		
Discordo completamente	18	6.5
Discordo	54	19.5
Sem opinião	61	22.0
Concordo	123	44.4
Concordo completamente	21	7.6
Demissão		
Discordo completamente	15	5.4
Discordo	22	7.9
Sem opinião	117	42.2
Concordo	90	32.5
Concordo completamente	33	11.9
Aumento de salário		
Discordo completamente	19	6.9
Discordo	60	21.7
Sem opinião	73	26.4
Concordo	100	36.1
Concordo completamente	25	9.0



Anexo 4.4 – Quadro XXVI – Posicionamento dos professores segundo a importância dos instrumentos de avaliação para efeitos de avaliação do desempenho docente

Instrumentos de avaliação	n	%
Portfólios		
Nada importante	24	8.7
Pouco importante	42	15.2
Mais ou menos importante	64	23.1
Importante	108	39.0
Muito importante	39	14.1
Registos de observação realizados por observadores externos		
Nada importante	18	6.5
Pouco importante	63	22.7
Mais ou menos importante	90	32.5
Importante	92	33.2
Muito importante	14	5.1
Materiais elaborados pelo professor (avaliado), tais como, planificações, provas dadas aos alunos		
Nada importante	6	2.2
Pouco importante	10	3.6
Mais ou menos importante	58	20.9
Importante	159	57.4
Muito importante	44	15.9
Apreciação realizada pelos Encarregados de Educação		
Nada importante	70	25.3
Pouco importante	70	25.3
Mais ou menos importante	81	29.2
Importante	45	16.2
Muito importante	11	4.0
Auto-avaliação do professor (avaliado)		
Nada importante	-	0.0
Pouco importante	3	1.1
Mais ou menos importante	30	10.8
Importante	147	53.1
Muito importante	97	35.0
Parecer do Conselho Executivo		
Nada importante	10	3.6
Pouco importante	51	18.4
Mais ou menos importante	82	29.6
Importante	117	42.2
Muito importante	17	6.1
Parecer do coordenador do Conselho de Docentes		
Nada importante	14	5.1
Pouco importante	51	18.4
Mais ou menos importante	92	33.2
Importante	107	38.6
Muito importante	13	4.7

Anexo 4.5 – Quadro XXVIII – Posicionamento dos professores segundo a concordância com as dimensões da Avaliação do Desempenho Docente

Dimensão	n	%
Assiduidade do docente		
Discordo completamente	5	1.8
Discordo	8	2.9
Sem opinião	20	7.2
Concordo	139	50.2
Concordo completamente	105	37.9
Envolvimento em trabalho colaborativo com os seus pares		
Discordo completamente	-	0.0
Discordo	-	0.0
Sem opinião	11	4.0
Concordo	179	64.6
Concordo completamente	87	31.4
Relação pedagógica com os alunos		
Discordo completamente	1	0.4
Discordo	-	0.0
Sem opinião	9	3.2
Concordo	119	43.0
Concordo completamente	148	53.4
Preparação e organização das actividades lectivas		
Discordo completamente	-	0.0
Discordo	2	0.7
Sem opinião	10	3.6
Concordo	150	54.2
Concordo completamente	115	41.5
Realização das actividades lectivas		
Discordo completamente	1	0.4
Discordo	2	0.7
Sem opinião	17	6.1
Concordo	136	49.1
Concordo completamente	121	43.7
Forma como avalia a actividade dos alunos		
Discordo completamente	10	3.6
Discordo	19	6.9
Sem opinião	30	10.8
Concordo	178	64.3
Concordo completamente	40	14.4
Serviço distribuído ao docente		
Discordo completamente	7	2.5
Discordo	30	10.8
Sem opinião	58	20.9
Concordo	153	55.2
Concordo completamente	29	10.5
Resultados escolares dos alunos		
Discordo completamente	46	16.6
Discordo	98	35.4
Sem opinião	39	14.1
Concordo	81	29.2
Concordo completamente	13	4.7

Dinamização de projectos de investigação		
Discordo completamente	17	6.1
Discordo	40	14.4
Sem opinião	75	27.1
Concordo	124	44.8
Concordo completamente	21	7.6
Participação em actividades de gestão da escola		
Discordo completamente	13	4.7
Discordo	58	20.9
Sem opinião	68	24.5
Concordo	120	43.3
Concordo completamente	18	6.5
Participação do docente, como formando, em actividades de formação		
Discordo completamente	3	1.1
Discordo	24	8.7
Sem opinião	28	10.1
Concordo	172	62.1
Concordo completamente	50	18.1
Participação do docente, como formador, em actividades de formação		
Discordo completamente	13	4.7
Discordo	59	21.3
Sem opinião	64	23.1
Concordo	112	40.4
Concordo completamente	29	10.5

Anexo 4.6 – Quadro XXXI – Posicionamento dos professores segundo a importância atribuída às funções do supervisor no processo de avaliação do desempenho docente

Funções do supervisor	n	%
Apoiar a elaboração e execução de um plano individual de trabalho do professor visando o seu aperfeiçoamento profissional		
Nada importante	2	0.7
Pouco importante	9	3.2
Mais ou menos importante	29	10.5
Importante	162	58.5
Muito importante	75	27.1
Acompanhar a elaboração e execução desse mesmo plano		
Nada importante	2	0.7
Pouco importante	15	5.4
Mais ou menos importante	35	12.6
Importante	172	62.1
Muito importante	53	19.1
Apoiar o docente na preparação, planeamento e execução das aulas		
Nada importante	7	2.5
Pouco importante	17	6.1
Mais ou menos importante	57	20.6
Importante	144	52.0
Muito importante	52	18.8
Acompanhar o docente na reflexão do respectivo desempenho pedagógico		
Nada importante	3	1.1
Pouco importante	15	5.4
Mais ou menos importante	35	12.6
Importante	167	60.3
Muito importante	57	20.6
Observar o processo de realização das actividades lectivas dos docentes na sala de aula		
Nada importante	13	4.7
Pouco importante	59	21.3
Mais ou menos importante	101	36.5
Importante	76	27.4
Muito importante	28	10.1
Avaliar o trabalho individual desenvolvido pelo docente		
Nada importante	12	4.3
Pouco importante	69	24.9
Mais ou menos importante	87	31.4
Importante	87	31.4
Muito importante	22	7.9
Elaborar um relatório que incida na actividade desenvolvida		
Nada importante	4	1.4
Pouco importante	58	20.9
Mais ou menos importante	93	33.6
Importante	106	38.3
Muito importante	16	5.8

Participar no processo de avaliação do desempenho do docente		
Nada importante	9	3.2
Pouco importante	36	13.0
Mais ou menos importante	83	30.0
Importante	124	44.8
Muito importante	25	9.0